

# **INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

## **Escola Superior de Educação**

### **Curso de Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio Cognitivo e Motor**

#### **“Transição para a vida ativa”**

Guadalupe do Ó Almeida Caeiro Charraz

Beja

2017

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

**Escola Superior de Educação**

**Curso de Mestrado em Educação Especial - Especialização no  
Domínio Cognitivo e Motor**

**“Transição para a vida ativa”**

**Dissertação de mestrado apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto  
Politécnico de Beja**

**Elaborado por:**

**Guadalupe do Ó Almeida Caeiro Charraz**

**Orientado por:**

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Adelaide Espirito Santo**

Beja

2017

## Agradecimentos

Dedico este campo a todos aqueles que deram a sua contribuição para que esta dissertação fosse consumada.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Doutora Adelaide Espirito Santo, por todas as elucidações que me deu, pelas suas sugestões, por ter sempre uma palavra amiga, sobretudo nos momentos menos bons, assim como, mesmo em períodos de férias ter tido sempre disponibilidade para me ajudar e esclarecer, o meu profundo e sincero obrigado.

Em segundo lugar, a todos os meus colegas de mestrado, em que na sua maioria deixaram de ser apenas colegas e passaram a ser verdadeiros amigos. Obrigada pela motivação, amizade, companheirismo, partilha e carinho. Bem-hajam!

Agradeço também a todos os meus professores do mestrado, pela sua partilha de conhecimento, e apoio prestado durante este caminho. Um especial obrigado ao Prof. Doutor Pereirinha Ramanho, não só por já ter sido meu professor na licenciatura e o qual tive muito gosto em rever, mas pelos seus ensinamentos e pela sua forma de lecionar e de se relacionar, que apreendi sempre como um exemplo.

Um reconhecimento particular à Dr.<sup>a</sup> Luísa Beltrão e Dr.<sup>a</sup> Manuela Caldeira por todo o auxílio, partilha de esclarecimentos e pelos convites feitos.

Um muito obrigado à minha tia de coração, Ermelinda, por toda a ajuda que me deu e por todas as palavras e carinho que me dirigiu neste percurso da minha vida.

Uma gratidão muito especial à minha família, pais, marido, e todos os outros, pelo apoio concedido, pela ausência sentida e sobretudo pela motivação nas horas menos sadias.

Carolina e Sofia, embora vocês ainda não compreendam, devido à tenra idade, o porquê dos *adultos estudarem*, obrigada por todos os carinhos e beijinhos, sempre que a mãe estava mais consumida, e que este esforço vos sirva de exemplo.

A todos, o meu muito obrigado!

## **Resumo**

Esta investigação teve como tema o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentaram duas escolas da rede pública, do terceiro ciclo e do ensino secundário, do concelho de Serpa, distrito de Beja, no ano letivo 2016/2017.

Para alcançar o principal objetivo do presente trabalho - analisar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com necessidades educativas especiais das escolas deste concelho – teve-se em conta, a perspetiva da Escola, da Família e da Comunidade, com o intuito de contribuir para a determinação dos fatores indispensáveis ao desenvolvimento de um adequado processo de transição para a vida pós-escolar.

Para a prossecução deste objetivo recorreu-se à metodologia de investigação para a ação utilizando técnica de recolha de dados com entrevistas para todos os elementos que constituíam o grupo de estudo: Alunos com Necessidades Educativas Especiais, Coordenadoras de Ensino Especial dos Agrupamentos e Encarregados de Educação.

A análise dos dados permite-nos afirmar que existem muitas dificuldades no referido processo, embora existam alguns esforços para as atalhar.

Verificou-se que estes jovens têm menos oportunidades que os jovens ditos “normais”, sendo muitas vezes a própria escola a limitar o leque de conjunturas.

Os resultados mostraram também, que a família, ao contrário do previsto por lei, não é incluída na elaboração do Plano Individual de Transição do seu educando, assim como, nem sempre os currículos trabalhados são os mais adequados às competências dos jovens.

Permanece ainda um longo trilho a seguir, para que a transição para a vida ativa destes jovens, seja feita de uma forma natural e com as mesmas possibilidades de escolhas que qualquer jovem tem. Esta mudança passa pelo entendimento de que à escola cabe o papel de preparar os seus alunos para uma vida em comunidade.

Palavras-chave: Inclusão, Currículos Funcionais, Currículo Específico Individual, Plano Individual de Transição, Transição para a Vida Ativa.

## **Abstract**

This research had as its theme the Transition to Post-School Life Process of Students with Special Educational Needs who attended two public schools, the third cycle and the secondary education, in the county of Serpa, Beja district, in the school year 2016 / 2017.

In order to achieve the main objective of the present study - to analyze the Transition to Post-School Life process of pupils with special educational needs in the schools of this county - the School, Family and Community perspectives were taken into account. in order to contribute to the determination of the factors indispensable to the development of an adequate transition process for post-school life.

In order to achieve this goal, we used the research methodology for the action using data collection technique with interviews for all the elements that constituted the study group: Students with Special Educational Needs, Coordinators of Special Education of the Groupings and in Charge of Education.

The analysis of the data allows us to state that there are many difficulties in this process, although there are some efforts to cut them.

It has been found that these young people have fewer opportunities than the so-called "normal" youths, and it is often the school itself that limits the range of conjunctures.

The results also showed that the family, contrary to what is envisaged by law, is not included in the elaboration of the Individual Transition Plan of their student, as well as, not always the curricula worked are most appropriate to the competences of young people.

There is still a long way to go, so that the transition to the active life of these young people is done in a natural way and with the same possibilities of choices that any young person has. This change entails the understanding that the school has the role of preparing its students for a life in community.

**Keywords:** Inclusion, Functional Curricula, Individual Specific Curriculum, Individual Transition Plan, Transition to Active.

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| Introdução.....  | 9         |
| Parte I .....  | 12        |
| 1. Enquadramento Teórico .....   | 13        |
| <b>1.1- Da segregação à inclusão: O caminho percorrido.....</b>                            | <b>13</b> |
| <b>1.2- Definição de conceitos .....</b>   | <b>18</b> |
| 1.2.1- O que são alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?.....                  | 18        |
| 1.2.2- Conceito de Inclusão .....  | 20        |
| <b>1.3 - A avaliação e intervenção pedagógica em alunos com NEE .....</b>                  | <b>22</b> |
| <b>1.4- Intervenção pedagógica tendo em conta alunos com NEE .....</b>                     | <b>23</b> |
| 1.4.1- Diferenciação pedagógica.....   | 23        |
| 1.4.2- Currículo Específico Individual.....  | 26        |
| 1.4.3- Plano Individual de Transição (PIT).....  | 27        |
| <b>1.5 - Processo de Implementação do Plano Individual de Transição (PIT) .....</b>        | <b>29</b> |
| <b>1.6- Transição para a Vida Ativa.....</b>   | <b>33</b> |
| <b>1.7- Transição para a Vida Ativa/ Direito a uma vida de sucesso na comunidade .....</b> | <b>37</b> |
| Parte II .....   | 41        |
| 2. Investigação .....  | 42        |
| <b>1- Problemática e a sua Contextualização .....</b>                                      | <b>42</b> |
| <b>2. Modelo de Investigação .....</b>   | <b>43</b> |
| <b>3. Questões e Objetivos de Investigação .....</b>                                       | <b>44</b> |
| 3.1- Questão de partida .....  | 44        |
| 3.2- Objetivo Geral .....  | 44        |
| 3.3- Objetivos Específicos .....   | 45        |
| <b>4. Participantes .....</b>  | <b>45</b> |
| <b>5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....</b>                                | <b>48</b> |
| 5.1- Entrevista .....  | 48        |
| <b>6. Técnica de Análise de Conteúdos. ....</b>  | <b>50</b> |
| 6.1- Análise de Documentos .....   | 50        |
| Parte III.....   | 64        |
| <b>1. Projeto de Intervenção .....</b>   | <b>65</b> |
| 1.1- Introdução e enquadramento do projeto .....   | 65        |
| <b>2. Objetivos.....</b>   | <b>66</b> |
| 2.1- Objetivo geral.....   | 66        |

|                                      |           |
|--------------------------------------|-----------|
| 2.2- Objetivos específicos.....      | 67        |
| <b>3. Princípios e valores .....</b> | <b>67</b> |
| <b>4. Público- alvo.....</b>         | <b>67</b> |
| <b>5. Recursos .....</b>             | <b>68</b> |
| <b>6. Parcerias.....</b>             | <b>68</b> |
| <b>7. Cronograma .....</b>           | <b>68</b> |
| <b>8. Metodologias .....</b>         | <b>69</b> |
| Considerações finais .....           | 70        |

## **Índice dos Apêndices**

|                  |    |
|------------------|----|
| Apêndice 1-----  | 86 |
| Apêndice 2 ----- | 89 |
| Apêndice 3 ----- | 92 |



## **Índice dos Quadros**

|   |    |
|---|----|
| Quadro1 - Papéis e tarefas a realizar pelo jovem no desenvolvimento das várias fases do PIT (EADSNE, 2006).-----                                      | 30 |
| Quadro 2: Papéis e tarefas a realizar pela família no desenvolvimento das várias fases do PIT (EADSNE, 2006).-----                                    | 31 |
| Quadro 3: Papéis e tarefas a realizar pelos profissionais da escola no desenvolvimento das várias fases do PIT (EADSNE, 2006).-----                   | 32 |
| Quadro 4: Papéis e tarefas a realizar pelos profissionais dos serviços da comunidade no desenvolvimento das várias fases do PIT (EADSNE, 2006).-----  | 32 |
| Quadro nº5 - Papéis e tarefas a realizar pelos empregadores no desenvolvimento das várias fases do PIT (EADSNE, 2006).-----                           | 33 |
| Quadro nº6 – Questões colocadas aos dois alunos do agrupamento n.º1-----  | 51 |
| Quadro 7- Avaliação da participação da EE nas reuniões da equipa e participação na elaboração do PIT: -----   | 54 |
| Quadro n.º 8- Perspetivas de futuro para o educando.-----   | 56 |
| Quadro n.º9 - Número de alunos NEE; Convocatória do EE para reuniões de PIT e a sua periodicidade. -----  | 58 |
| Quadro n.º10- Competências do aluno e adequação ao posto de trabalho.-----  | 58 |
| Quadro n.º11- Inclusão dos alunos nos locais de estágio. -----  | 59 |
| Quadro n.º12- Inclusão do jovem após terminar o PIT; Sugestão de alterações; Apoio do agrupamento na inclusão dos alunos com PIT na comunidade. ----- | 59 |

## **Índice dos Gráficos**

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1- Número de alunos do agrupamento n.º1-----  | 48 |
| Gráfico 2- Distribuição de alunos por ciclo.-----   | 49 |
| Gráfico 3- Número de alunos do agrupamento n.º2 -----   | 49 |
| Gráfico 4- Número de alunos com PIT no agrupamento n.º2 -----   | 50 |
| Gráfico 5- <i>O que mais gostas de fazer na escola?</i> -----   | 52 |
| Gráfico 6- <i>Que atividade tens fora da escola?</i> constatamos: -----   | 52 |
| Gráfico 7- Área de estágio do PIT, aferimos que: -----  | 53 |
| Gráfico 8- <i>Porque escolhes-te essa área?</i> Deparamo-nos com o seguinte: -----                                  | 53 |
| Gráfico 9- <i>Sente que o seu educando está feliz com as decisões tomadas pela equipa?</i><br>Constou-se que: ----- | 55 |
| Gráfico 10- <i>O que é que o seu educando mais gosta de fazer?</i> obtivemos um leque de<br>respostas vagas. -----  | 56 |

## Introdução

«Uma educação para todos», assente na igualdade de oportunidades, na diversidade, na partilha e na cooperação, coadjuvada por um atendimento e intervenção educativos adequados às características e necessidades individuais de cada Aluno, dotará todos, Alunos com ou sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), e possibilitar-lhes-á um crescimento académico, pessoal e socio emocional. Esta escola inclusiva, no entanto, só se alcançará quando acabar a clivagem entre a Escola e o emprego, ou seja, quando existir uma adequada saída da Escola para todos os jovens, corroborando Afonso e Soriano (2005 e 2006).

Neste sentido, tornou-se urgente equacionar e, provavelmente, repensar o Processo de Transição, tal como sugerem vários autores, até porque, apesar das muitas alterações que ocorreram, com o passar do tempo, nas políticas e práticas educativas, a Transição para a Vida Pós-Escolar continua a ser um aspeto negligenciado.

Esta inclusão dos jovens com Necessidades Educativas Especiais na Vida Pós-Escolar, ativa e profissional, representa uma fase crucial das suas vidas e está repleta de incertezas e complexidades, o que implica um envolvimento ativo e cooperante da Escola e Família no crescimento de um delicado Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar. É um ónus que compete a todos, inclusive ao Estado, tanto mais que a inclusão deve extravasar o meio escolar e estender-se à inclusão familiar, social e laboral (Correia, 1999; Santos, 2007; Ferreira, 2008e Canastra, 2009).

As várias experiências laborais em diferentes áreas profissionais, desenvolvidas no âmbito do Plano Individual de Transição, devem concentrar-se num currículo assente na funcionalidade, no aprender fazendo, no desenvolvimento de competências e comportamentos, que permitirá ao jovem funcionar, o mais independente e eficientemente possível, nos ambientes que a maioria das pessoas funciona e vive no seu dia-a-dia (casa, escola, comunidade, trabalho e lazer) tal com recomendam vários investigadores (Afonso, 2005; Bénard da Costa, 2006 e 2010; Ferreira, 2008).

Os pressupostos da inclusão e os objetivos dos Projetos Individuais de Transição são simultâneos, visam contribuir para que cada jovem construa um projeto de vida, a curto e a longo prazo, e têm como fim último, uma preparação para uma vida futura autónoma e produtiva, marcada pelo exercício pleno da cidadania e a participação ativa

na sociedade. Uma vida que prime pelo bem-estar, a qualidade de vida e a autodeterminação (Ferreira, 2008 e Ribeiro, 2009).

Neste contexto, realizou-se o presente estudo que constitui um trabalho de investigação elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Beja.

O tema da investigação é o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar ou se preferir, Transição Para a Vida Ativa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, a frequentar as duas escolas da rede pública, do terceiro ciclo e do ensino secundário, do concelho de Serpa, distrito de Beja, no ano letivo 2016/2017. Esta investigação pretendeu conhecer, mais profundamente, através de entrevistas, o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar na perspetiva da Escola (Alunos e Professores/ Coordenadores de Educação Especial) e da Família (Encarregados de Educação).

A abordagem desta temática de investigação refletiu, em grande medida, a preocupação de perceber como é feita a transição para a vida ativa destes jovens no concelho de Serpa.

As dificuldades sentidas, na implementação destes projetos de Transição, principalmente, no ensino secundário, despoletou a necessidade e revelou a importância de conhecer melhor a forma como se processa a Transição para a Vida Pós-Escolar, na perspetiva dos vários intervenientes, especialmente, no momento em que a escolaridade obrigatória para crianças e jovens foi alargada até aos 18 anos com a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, o que se aplica, também, aos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

A abordagem deste tema é, também, pertinente e atual no contexto do mundo de hoje, em que a globalização da economia e a crise económica mundial têm provocado profundas alterações e ameaças ao emprego. Esta motivação foi reforçada, significativamente, com a constatação da escassez de estudos portugueses nesta área e a sugestão de inúmeros investigadores para o seu estudo.

Este trabalho de investigação está estruturado em duas grandes partes distintas e complementares que confluem para alcançar o principal objetivo desta investigação: analisar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos Alunos com NEE das escolas do concelho de Serpa, com o intuito de contribuir para a determinação dos

fatores indispensáveis ao desenvolvimento de um adequado Processo de Transição para a Vida Ativa em Alunos com NEE.

Na primeira parte, intitulada de Enquadramento Teórico, realizou-se uma revisão da literatura relacionada com a temática deste estudo, Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais; abordou-se algumas questões da inclusão dos jovens com Necessidades Educativas Especiais na escola e na sociedade; procurou-se contribuir para a clarificação do conceito de Necessidades Educativas Especiais, de Inclusão e Transição para a Vida Pós-Escolar; abordámos a importância da diferenciação pedagógica; referiu-se alguns dos pressupostos do Currículo Específico Individual; destacou-se, ainda, a participação ativa e colaborativa da família na vida dos jovens, mais concretamente no Processo de Transição.

Na segunda parte, reservada à Investigação, começou-se por justificar, detalhadamente, a escolha do tema sobre a qual incide esta investigação; expôs-se a metodologia e descrevemos o instrumento e os procedimentos utilizados para a recolha dos dados neste estudo; definiu-se o principal objetivo deste trabalho bem como os objetivos específicos a partir dos quais, formulou-se as questões orientadoras da investigação; caracterizou-se, pormenorizadamente, o grupo de estudo; apresentou-se e discutiu-se os resultados obtidos em relação a cada uma das questões orientadoras.

Por último, as conclusões que se conseguiu com esta investigação e as suas possíveis implicações, bem como algumas das dificuldades e limitações deste estudo; apresentou-se, ainda, a proposta de um plano de intervenção. Seguidamente, são apresentadas as referências bibliográficas que sustentam esta investigação e os anexos inerentes à temática.

## Parte I

## **1. Enquadramento Teórico**

### **1.1- Da segregação à inclusão: O caminho percorrido.**

Descrever todo o caminho percorrido desde a segregação, à inclusão não nos afigurou uma tarefa fácil, contudo, procurou-se, de forma sucinta, dar uma panorâmica de todo essa trajetória.

Na época clássica, as atitudes face às pessoas portadoras de deficiência iam desde o seu abandono em florestas (Atenas) até ao aniquilamento nos desfiladeiros (Esparta).

Na Idade Média, praticavam-se ações extremas de segregação, as crianças/pessoas com deficiência eram apedrejadas ou queimadas vivas nas fogueiras da Inquisição, por serem consideradas como seres humanos mentalmente diferentes e, com frequência, associadas a atos de feitiçarias.

Segundo Ainscow &, Porter (1997) ao longo do séc. XIX, os médicos e cientistas, dedicaram-se ao estudo de pessoas com deficiência. Paralelamente, na sociedade, ocorreu uma mudança nas atitudes, emergente da filosofia de Locke e Rousseau, que se define por ser uma filosofia mais humanista que olha a criança deficiente de uma maneira diferente, procurando recuperá-la através de um processo de socialização.

De realçar, no domínio educativo, os esforços desenvolvidos por várias personalidades da época, os quais através da investigação e da experimentação, procuraram potencializar as capacidades de aprendizagem dos indivíduos com deficiência, como é o caso dos médicos Valentin Haüy, Jean Itard, Édouard Séguin e Maria Montessori.

Segundo Smith, D. (2008), no final do séc. XVIII, fez-se uma primeira abordagem relacionada com a educação de indivíduos com deficiências sensoriais. L'Epée (1712/1789) criou em Paris uma escola pública para surdos-mudos; Haüy (1745/1822) inaugurou a primeira escola para cegos também em Paris. Defendia que a educação das crianças e jovens cegas não devia diferenciar-se da educação das crianças “normovisuais”, a escola deveria criar condições que possibilitassem a estas crianças uma aprendizagem com os seus pares. Louis Braille (1806/1852) inventou o primeiro

sistema alternativo de comunicação para cegos que ainda hoje se utiliza, o alfabeto tátil para cegos.

Segundo Vasques, C., & Batista R., (2003), o psicólogo Jean Itard (1774-1822) possuía uma formação filosófica acentuada, era seguidor de Locke, Rousseau e Candillac, tendo sido considerado um precursor da psicologia infantil e o pai da educação especial, devido à ação que desenvolveu com a recuperação de “Victor”, uma criança encontrada nua, no ano de 1800, nos bosques de Aveyron, a sul de França, aparentemente com 11 ou 12 anos de idade. Não falava e deslocava-se com as mãos no chão. Itard defendeu a ideia de educar e reintegrar o jovem, contrariando os fundamentos existentes na época em que vivia. A ação de Itard na recuperação de Victor consistiu na sistematização das necessidades das crianças portadoras de deficiência mental e, para tal, desenvolveu programas específicos. Submeteu Victor a um tratamento “moral” que incidiu sobre os comportamentos, com o objetivo de o “humanizar”, educando-o. Segundo Itard, o tratamento não teve sucesso, devido ao facto de Victor não ter tido acesso à linguagem falada.

Contudo esse tratamento, apesar de ter sido um fracasso, serviu de referência para diferentes campos de conhecimento como os da saúde e da educação.

De acordo com Smith, D. (2008), Édouard Séguin, médico e discípulo de Itard, dedicou-se às crianças com deficiência mental. Fundou a primeira escola para doentes mentais e publicou em 1846 o primeiro documento sobre as NEE de crianças com deficiência mental *The Moral Treatment, Hygiene, and Education*. Em 1849, mudou-se para os Estados Unidos, onde publicou o livro *Idiocy and its Treatment*, onde descrevia os métodos usados nas escolas que fundou. Os seus métodos revelavam a importância do desenvolvimento da autoestima e da independência nos indivíduos portadores de deficiência mental, métodos que influenciaram a médica Maria Montessori (1870-1912), que, baseada na experiência de Séguin, criou um método que privilegiava a relação direta da criança com as coisas e os objetos e sublinhava a importância de que o ensino deve respeitar as leis naturais do seu desenvolvimento.

Barnes (1991), cit. por Rieser, (2006), refere que foi através destes contributos inovadores assinalados pelos pioneiros da educação especial que se iniciou uma época que abordava a teoria médica de que a doença mental tinha causas psicológicas possíveis de tratamento.

Na primeira metade do séc. XIX, Binet e Simon elaboraram os testes de inteligência, que serviam para identificar as crianças e os jovens que revelavam



Deficiência Mental. Esses testes eram aplicados a crianças e jovens e, cujo resultado do seu Coeficiente de Inteligência (QI) (Resultado da nota alcançada no testes sobre a idade real) apresentava um valor inferior a 50, eram considerando-os deficientes mentais e segregadas numa instituição, não beneficiando portanto de uma situação educativa normal, Rieser (2006).

Após a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, com a consciencialização e valorização dos direitos humanos, as pessoas portadoras de deficiência começaram a ser encaradas como cidadãos, possuidores dos mesmos direitos de todos os outros cidadãos, isto é, com direito à participação na vida social e à sua consequente integração escolar e profissional.

Instituíram-se os direitos de igualdade de oportunidades, o direito à diferença, à justiça social e à solidariedade, em organizações como a ONU, a UNESCO e a OCDE.

Seguindo este paradigma, no nosso país, foram criadas, em 1946, as primeiras classes especiais, para alunos dito educáveis, nas escolas de ensino regular orientadas pelo IAACF, (única forma de ensino para os alunos com dificuldades expressas de aprendizagem), sob a responsabilidade do Ministério da Educação. Contudo, até aos anos 50/60, o apoio às pessoas com deficiência esteve na sua maioria sob a alçada das instituições privadas numa perspectiva essencialmente assistencial. A nível público, o ME limitou-se a manter as classes especiais do IAACF, nas escolas do ensino regular.

“A segurança Social complementava então a oferta existente, embora dispondo de poucas estruturas.” (DGIDC, 2006).

Segundo Bairrão (1998), a resposta do ME face à problemática dos alunos com NEE era insuficiente. Antes dos anos 50, as famílias recorriam aos estabelecimentos oficiais, mas não conseguiam matricular os alunos, que ficavam em lista de espera e permaneciam em casa ou eram enviadas para instituições psiquiátricas.

A quase inexistência de instituições oficiais para as pessoas com NEE levou a que os pais se organizassem em associações, criando estruturas educativas, instituídas por tipos de deficiência. Destacam-se as seguintes instituições, pelo papel importante que tiveram na sociedade e na vida dos indivíduos com NEE:

- Em 1956, foi criada a Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, por um grupo de voluntários formado por especialistas da educação, da cultura e da saúde e alguns pais, com a finalidade de reabilitar crianças e jovens com deficiência motora;

- Quatro anos mais tarde, foi também fundada em Lisboa a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, com a iniciativa de um grupo de pais, apoiados por alguns técnicos.

Ainda segundo Bairrão (1998), em 1962, Sheila Stilwell, mãe de uma criança com trissomia 21, e a sua pedopsiquiatra Alice de Mello Tavares, fundaram uma associação que, atualmente, se designa por Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Lisboa (APPACDM). Esta associação originou 27 associações semelhantes, proliferaram, a partir dos anos 70, os estabelecimentos de Educação Especial de Ensino Particular.

Embora o ME já tivesse integrado alunos cegos em turmas do ensino regular, só assumiu, a partir de 1973, a educação das crianças com deficiência, com o objetivo de as integrar nas escolas. Nesse ano, foram criadas, na Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, as divisões de Ensino Especial e, dois anos mais tarde, foram formadas as primeiras equipas de educação especial itinerantes vocacionadas para a integração de crianças e jovens com NEE nas escolas.

Em 1974, iniciou-se o movimento a nível nacional de criação de cooperativas para o ensino de crianças e jovens com deficiência mental. Em 1975, são fundadas as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCIS).

Do movimento de criação de escolas particulares e cooperativas de ensino especial, começou a surgir o movimento de integração, que definia que as crianças e jovens com NEE comesçassem a frequentar a escola de ensino regular, seguindo o princípio da “normalização”, princípio este que previa a possibilidade de a criança ou jovem com NEE desenvolver uma vida tão normal quanto possível junto dos seus pares.

Para ajudar a divulgar este movimento de integração, contribuiu decisivamente a lei federal dos Estados Unidos da América, a *Public Law (PL) 94-142, The Education for All Handicapped Children*, publicada em 1975, que vem transmitir a inovadora noção de “ambiente o menos restritivo possível”, o que significava que todos os alunos com deficiência deviam ser educados em contextos tão normais quanto as suas necessidades especiais o permitissem, ou seja, propõe o ensino das crianças e jovens com NEE em conjunto com os seus pares de modo universal e gratuito. Segundo Correia (1997), esta lei foi decisiva para a integração dos alunos com NEE nas estruturas do ensino regular, obrigando todos os estados a melhorar os seus serviços de educação especial, de modo a promover a igualdade de oportunidades para todos.

Os princípios fundamentais desta lei influenciaram decisivamente os avanços na legislação portuguesa refletidos na elaboração da Lei de Bases do sistema Educativo, em 1986, e no Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto de 1991. Num primeiro momento da abordagem da integração, encarava-se o problema essencialmente centrado sobre as incapacidades e limitações dos sujeitos. Posteriormente, foi-se evoluindo para conceções em que o problema se centra mais na relação com o meio, ou mesmo prioritariamente nas inadequações deste, que impedem ou dificultam a possibilidade de as pessoas com determinados problemas ou deficiências acederem e participarem em termos de igualdade com os seus semelhantes na vida da comunidade em que vivem.

A educação adaptada, segundo Correia (1997), era entendida como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE, no meio familiar, na pré-escola, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou adolescente estivessem inseridas. Pode, assim, dizer-se que a integração pressupõe a utilização máxima dos aspetos mais favoráveis ao meio para o desenvolvimento total.

Em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº 46/86 de 14 de outubro (LBSE), ocorreram profundas transformações na conceção da educação integrada. Esta lei assume num dos seus artigos: “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas e mentais, condições adequadas ao pleno aproveitamento das suas capacidades (art.º 7) sendo do âmbito e objetivos da Educação Especial .... a sua recuperação e integração sócio educativas.” (Correia, 1997)

Na década de 80/ 90, verifica-se uma crescente tomada de consciência dos direitos das pessoas com deficiência e a sua participação e integração na sociedade. Nos anos 90, a criação de Escolas Especiais começou a reduzir e praticamente deixaram de ser criados novos colégios e cooperativas de ensino especial.

Gradualmente, o ME passa a assegurar a escolaridade obrigatória dos alunos com NEE e prevê que, na escola regular, existam respostas educativas para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE.

Os conceitos e as práticas que se desenvolveram a partir dos anos 90 em Portugal foram regulamentados pelo Decreto-Lei n.º 319/91 (ainda hoje considerado como a referência legal da integração escolar). De acordo com Correia (1999), os alunos com NEE passam a ter o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhes o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades educativas.

Em consequência da aplicação do referido decreto-lei, surge o Despacho 232/ME/96 que exige que as Instituições de Educação Especial deviam ter condições de qualidade para poderem exercer a sua função, oferecendo condições e meios excepcionais que, por não existirem nas escolas de ensino regular, eram indispensáveis para um grupo de alunos com NEE profundas. Bairrão (1998) chama a atenção para a ambiguidade e contradição deste despacho que originou um retrocesso no movimento integrador.

A “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), que Portugal subscreveu conjuntamente com mais 91 países, é uma verdadeira “*magna carta*” da mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva, cujo objetivo é a reestruturação das escolas, de modo a que respondam eficazmente às necessidades e diversidade de todos os alunos. Na segunda metade da década de 90, assiste-se a uma difusão crescente das recomendações da Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 por inúmeros países, entre os quais Portugal, passando a escola inclusiva a ser tema de artigos, teses, conferências.

Pelo que se acabou de descrever podemos afirmar que a evolução das ideias e atitudes perante as pessoas com deficiência foi muito lenta, desde a Idade Média, até ao princípio do século XXI. No entanto, apesar do longo caminho percorrido, ocorreram profundas transformações, nas conceções e atitudes face aos indivíduos portadores de deficiência, sempre no sentido de procurar a sua inserção social, pessoal e profissional, de modo a melhorar a sua qualidade de vida, ou seja, a sua inclusão na sociedade.

## **1.2- Definição de conceitos**

### **1.2.1- O que são alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?**

No ponto anterior, falámos da escola inclusiva, referimos os princípios que definem o atendimento aos alunos com NEE, a integração e a inclusão, princípios ainda hoje considerados na resposta educativa às necessidades de todos os alunos. A partir dos princípios enumerados, surgem alguns conceitos baseados numa nova conceção de educação especial. Deste modo, torna-se necessário proceder a uma explicitação dos mesmos.

Para melhor entendermos a inclusão das crianças com deficiência nas classes de ensino regular, é fundamental abordarmos o conceito de NEE. Este conceito surge num contexto socioeducativo, que foi evoluindo gradualmente.

Uma necessidade educativa define-se avaliando aquilo que é essencial para que se atinjam os objetivos da educação. É na Inglaterra, em 1981, com o Education Act, que surge a definição oficial do conceito, que considera que uma criança necessita de educação especial se apresentar alguma dificuldade de aprendizagem, que exija a implementação de uma medida educativa especial. Esta definição esteve durante muito tempo relacionada com crianças com deficiência, tendo as diversas categorias de deficiência, sido definidas sob critérios médicos, e substituídas pelo termo genérico de Necessidades Educativas Especiais ou Específicas (Armstrong & Barton, 2003). Gradualmente, o conceito vai sendo clarificado.

Não há dúvida que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) em muito contribuiu para essa clarificação, ao definir que “a expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”. Esta perspetiva tem sido defendida e adotada, recentemente, por vários autores.

Armstrong e Barton (2003) defendem que a maioria dos alunos que tem “necessidades educativas especiais (...) são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afetivas ou do comportamento, mais ou menos gravidade, de origem diversa”. Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico (1988, cit. em Correia, 1999) refere-se ao conceito de NEE dizendo que surgem quando “...um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira e severa, e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do

desenvolvimento do aluno”. Correia (1999) defende também que as NEE podem ser divididas em dois grandes grupos, NEE permanentes e NEE temporárias.

NEE é, hoje, um conceito generalizado em quase todos os países desenvolvidos que têm sistemas de ensino organizados. É um termo a que a legislação portuguesa deu grande ênfase através do decreto-lei 319/91 e, posteriormente, através do decreto de lei 3/2008, que define o grupo alvo da educação especial.

Consideram-se estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) aqueles que, por apresentarem determinadas condições específicas, podem necessitar de um conjunto de recursos educativos específicos, durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento escolar, pessoal e sócio emocional. Assinale-se que estas condições podem ser permanentes ou temporárias. Neste sentido, é necessário assegurar a estes estudantes igualdade de direitos para que possam participar em todas as esferas da vida escolar com sucesso.

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) surge como resposta ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo, hoje em dia, os princípios que a filosofia da inclusão prescreve. Pretende-se, assim, chegar a uma igualdade de direitos, nomeadamente no que respeita à não discriminação, tendo por base as características intelectuais, sensoriais, físicas e socio emocionais das crianças e adolescentes em idade escolar.

Podemos encontrar as mais diversas dificuldades no desenvolvimento, quer psíquico, quer motor, que são passíveis de influenciar a aprendizagem de uma profissão e tornar mais difícil a sua inserção ao nível profissional e social, sendo que, no contexto do presente trabalho, é fundamental definir e caracterizar as NEE que podemos encontrar nos jovens em fase de Transição para a Vida Autónoma e Independente.

### 1.2.2- Conceito de Inclusão

O conceito de inclusão, tanto no domínio educativo como no social, ampliou significativamente o modo de entender o lugar da pessoa com deficiência. No entanto, uma vez mais, não basta mudar os conceitos; de pouco ou nada vale deixar de falar em

integração e passar a dizer inclusão. A diferença conceptual é enorme, mas implica uma profunda alteração de perspetiva no que concerne às mudanças contextuais necessárias.

A educação para todos é um tema que tem vindo a ser alvo de reflexão por parte de entidades internacionais, que reconhecem a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com NEE no quadro do sistema regular de educação (UNESCO, 1994).

É a mudança de paradigma – o centro deixa de ser focado no aluno para se fazer no currículo. É a educação Inclusiva cujo objetivo é a reestruturação das escolas para que respondam às necessidades de todos os alunos.

A orientação inclusiva é a vertente primordial da Declaração de Salamanca.

Nesta declaração, reafirma-se o princípio primordial da Declaração Universal dos Direitos do Homem – a Educação para Todos - apelando-se aos diferentes países para que procedam às mudanças fundamentais a nível político, económico, social e educacional, no sentido de garantir a educação de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, no quadro do sistema regular de Educação, numa perspetiva Inclusiva.

A Declaração de Salamanca refere que “ O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível, independentemente das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas diversificadas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.”

Rodrigues (2010) afirma que a qualidade da educação inclusiva implica o sucesso cultural e económico da comunidade educativa onde se aplica. Assim, os serviços de Educação Especial, para os alunos com NEE, deverão ser o barómetro da qualidade do nosso sistema educativo. A educação, em Portugal, necessita, portanto, de percorrer um caminho de progresso, com qualidade, e para todos e só assim poderá haver evolução económica, financeira, na justiça, na solidariedade e na ética.

Segundo documento da DGIDC (2011), são identificadas, como práticas educativas de sucesso, com vista a um desenvolvimento do conceito de inclusão, uma liderança eficaz; uma reflexão permanente sobre as práticas; o envolvimento de todos os profissionais da escola, os alunos e a comunidade; uma planificação conjunta entre os

profissionais da escola; a implementação de estratégias de coordenação e a valorização profissional de toda a equipa educativa.

Deste modo, o princípio de inclusão baseia-se na inserção de todos os alunos com NEE na escola do ensino regular e, sempre que seja necessário ou possível, devem receber apoio educativo de acordo com as características e necessidades de cada um. Por conseguinte, as classes regulares passam a ser um espaço onde prevalece a diversidade, a diferenciação e a heterogeneidade. Segundo Correia (2005), “o conceito de inclusão dá ainda relevância a uma educação apropriada, devendo esta não só respeitar as características e necessidades dos alunos, como também ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem”. O conceito de inclusão está relacionado com o conceito de escola inclusiva, que Porter (1994, cit. em Jesus & Martins, 2000) define como sendo “um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais”.

A palavra inclusão tornou-se moda no discurso social e educativo. Podemos afirmar que inclusão é a palavra que atualmente pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000), conceitos com que, no geral, todos concordamos, mas que nem sempre colocamos em prática no nosso quotidiano, porque, normalmente, a tendência é continuarmos a agir e a atuar como sempre o fizemos, resistindo às mudanças e ao que nos é desconhecido, como seja a inclusão de alunos com NEE de carácter permanente nas salas de aula do ensino regular.

### **1.3 - A avaliação e intervenção pedagógica em alunos com NEE**

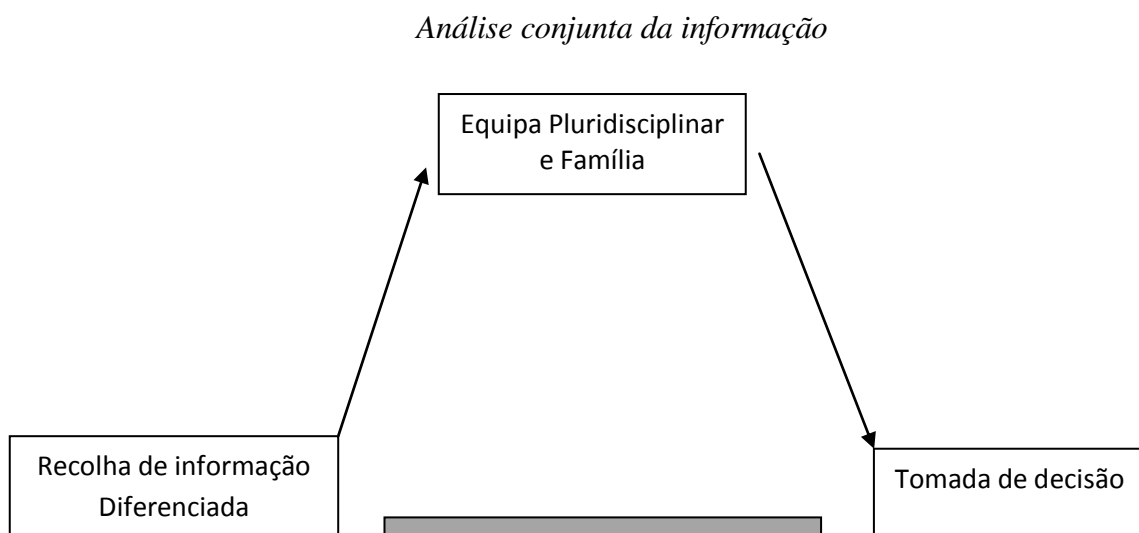
Os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de Educação Especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional (Correia, 2008). As necessidades especiais de cada aluno, segundo este autor são identificadas através de uma avaliação compreensiva, feita por uma equipa multidisciplinar, e com recurso à Classificação Internacional de



Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), de modo a encontrar definições/conceitos que possibilitem a comunicação entre os educadores, pais e outros técnicos.

Esta classificação veio contribuir de modo favorável para a elaboração do PEI de alunos com NEE em fase de TVA, visto que o capítulo da Atividade e Participação fornece dados fundamentais das atividades que o aluno realiza nas diferentes áreas e, simultaneamente, o capítulo dos Fatores Ambientais revela as condições do ambiente, nas quais o indivíduo atua, o que possibilita definir com mais precisão os conteúdos que devem ser trabalhados na escola com os alunos, de modo a proporcionar-lhes uma adequada integração na sociedade e no mundo laboral.

A avaliação das NEE, como qualquer processo de avaliação, envolve três fases distintas que entre si se complementam, de modo a formar um todo coerente, tal como podemos observar na figura.



#### **1.4- Intervenção pedagógica tendo em conta alunos com NEE**

##### **1.4.1- Diferenciação pedagógica**

No sentido de responder de modo adequado às necessidades educativas especiais dos alunos, o professor deve partir do princípio de que o público que tem à sua frente é

semelhante e, por isso, serão diferentes os seus objetivos escolares, as suas motivações, os seus modos de agir, os seus pontos fortes e fracos.

No entanto, concepções e práticas de alguns docentes continuam a ser as mesmas. Muitos esperam que os alunos de uma mesma turma consigam atingir os mesmos objetivos com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas atividades e sob a mesma metodologia de ensino, apesar da evidência da diversidade de estilos de aprendizagem do grupo com o qual trabalhavam. Contudo, ensinar a muitos como se fossem um só revelou-se, ao longo do tempo, uma prática pouco eficaz, senão muitas vezes injusta, uma vez que são muitos os que não alcançam o sucesso escolar.

Perante esta situação, o professor é confrontado com o facto de ter de planear o seu trabalho mediante o perfil de aprendizagem dos seus alunos. Neste ponto, vários são os autores que consideram a “ importância da diferenciação pedagógica”, nomeadamente, Morgado, (1999); Niza, (1996); Postic, (1995) Perrenoud, (2000), entendida como gestão das interações e atividades para que cada aluno seja, o mais frequentemente possível, confrontado com situações didáticas que são fecundas para si.

A diferenciação pedagógica tem como objetivo principal o sucesso educativo de cada um na sua diferença, ou seja, não é um método pedagógico isolado em si, mas sim todo um processo de educação em que o aluno é o centro condutor das ações e atividades realizadas na escola (Boal, 1996).

Perrenoud (1986) considera a diferenciação pedagógica como sendo o processo utilizado pelos professores para fazerem progredir no currículo uma criança inserida em grande grupo. Para tal, acionam os meios mais apropriados e adequados possíveis à aprendizagem dos alunos.

Para Grave-Resendes (2002), Niza (1996) e Benavente (1994) cit. por (Gomes, 2001) diferenciar não significa individualizar o ensino: significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares.

A diferenciação pedagógica opõe-se à uniformização dos conteúdos e condena a uniformidade de ritmos, de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas. Podemos então afirmar que a diferenciação pedagógica é um procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim

de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos diferentes, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes objetivos comuns (Gomes, 2001). Esta conceção de diferenciação pedagógica salienta o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa acontecer. O aluno é autor da sua aprendizagem e parceiro do professor e dos colegas, ficando assim invertido o sentido tradicional da docência. Mas para que tal aconteça, é indispensável que o docente se capacite da diferença e crie, no exercício da sua prática pedagógica, abordagens pedagógicas diferenciadas no sentido de dar resposta a todos os alunos que frequentam a escola.

Neste âmbito, é necessário que o professor repense a sua prática, no que respeita à organização do trabalho, do tempo, dos materiais, da partilha de poder com os alunos e da autonomia. “É necessário que o professor mude o seu papel dentro da sala de aula, não sendo o monopolizador do saber. Há que dar lugar ao aluno para que ele próprio procure o saber e execute as etapas necessárias à sua apropriação” (Sanches, 1996, p. 42).

Na perspetiva de Heacox, (2006), a diferenciação pedagógica pode ser feita de três formas diferentes: a nível de conteúdo – quando o professor simplifica os objetivos curriculares às capacidades dos alunos; a nível do processo – quando o professor diversifica as tarefas a realizar pelos discentes de acordo com o seu perfil; a nível de produto – quando o professor utiliza formas variadas para os alunos demonstrarem as aprendizagens efetuadas. Não obstante a dificuldade que a diferenciação pedagógica possa causar à primeira vista ao professor, convém referir que, mesmo dentro de um grupo tão heterogéneo como aquele que a escola inclusiva abarca, há sempre características comuns que tornam viáveis a sua educação conjunta.

O cerne da questão está em saber-se transformar o conjunto de diferenças em vantagens educacionais que facilitem a progressão das aprendizagens entre pares (Aleixo, 2005). De qualquer forma, existem dúvidas de que, no terreno, não é fácil operacionalizar a mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos para uma pedagogia centrada no grupo, não se limitando a escola a oferecer a igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação, mas sim diversidade de respostas no processo educativo.

Cabe, portanto à escola, na figura do professor, concretizar esta mudança cujo primeiro passo, a nosso ver, é limpar as teias de aranha do passado que se apoderaram das mentalidades docentes e abrir uma janela a esta tarefa hercúlea de mudança, para a qual, na maior parte das vezes, só necessita de disponibilidade psicológica para emergir. Esta mudança passa pelo entendimento de que à escola cabe o papel de preparar os seus alunos para uma vida em comunidade.

Atendendo ao Decreto-Lei n.º 3/2008, numa perspetiva analítica, poder-se-á concluir que esta, promove o recurso a um programa Educativo adequado às especificidades dos alunos com necessidades educativas individuais, com a promoção de conteúdos específicos às potencialidades de cada criança ou jovem, prevê ainda um relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho, uma educação escolar que proporcione possibilidades pós-escolares, tendo em consideração a transição para a vida ativa, como parte do longo processo escolar.

#### 1.4.2- Currículo Específico Individual

O currículo de cariz funcional está consagrado na Legislação Educativa Nacional, denominando-se de Currículo Específico Individual (CEI), no Decreto-Lei n.º3, de 7 de Janeiro, tal como destacaram vários investigadores (F. Alves, 2009; M. Alves, 2009 e Mendes, 2010). Este tipo de currículo destina-se aos alunos com NEE de carácter permanente que usufruem ao abrigo do artigo 16.º, n.º 2, alínea e), do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Os objetivos e as competências a atingir de cada área curricular são programados para os Alunos, de acordo com os seus níveis de aptidão, das suas competências e as suas necessidades. Este tipo de currículos tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do Aluno.

O Currículo Específico Individual *«inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal, e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar»* conforme o artigo 21.º, n.º3 do Decreto-Lei n.º3/2008.

Capucha (2008, p. 37) indicou alguns pressupostos a ter em linha de conta neste tipo de currículos:

- Um cariz funcional – as atividades propostas têm que ser úteis para a vida presente e futura do Aluno;
- A seleção das competências a desenvolver deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do Aluno;
- A aprendizagem das competências definidas deve ser, sempre que possível, realizada nos contextos reais por de forma a dar-lhes significado;
- As atividades devem estar relacionadas, dentro do possível, com a idade cronológica e com os interesses do Aluno.

Os conteúdos curriculares específicos devem ser lecionados por docentes de Educação Especial, em concordância com o previsto no artigo 28.º, n.º1, do referido Decreto-Lei.

A aplicação e o desenvolvimento dos referidos currículos são da responsabilidade do Conselho de Docentes ou do Conselho de Turma, da Direção Executiva e do Grupo de Educação Especial, tal como está estipulado no artigo 21.º, no n.º 1 e 4 do Decreto-Lei n.º3/2008.

As implicações que este tipo de currículo acarreta, tanto ao nível do tipo de aprendizagens como da certificação, exigem que a sua escolha seja muito bem ponderada e alicerçada numa avaliação rigorosa do Aluno, tal como destaca Capucha (2008).

#### 1.4.3- Plano Individual de Transição (PIT)

Poucos estudos se têm focado na componente de transição dos Programas Educativos Individuais de alunos com NEE. No entanto, aquilo que os estudos mostram noutros países, nomeadamente nos Estados Unidos, é que a aplicação prática de um determinado documento orientador, tendencialmente, origina diferentes resultados, devido a diferentes interpretações dessas mesmas orientações. O mesmo será de esperar para Portugal com a agravante de que o DL n.º 3/2008 não dá qualquer tipo de diretrizes

sobre a forma como deve ser definido e implementado o Programa Individual de Transição (PIT), apesar de alguns documentos terem sido publicados pelo Ministério da Educação (DGIDC, 2008).

O PIT pretende fazer um resumo do projeto de vida do aluno com NEE, que perspectivando uma vida social adequada, inclusão efetiva no meio social, familiar ou institucional, promove atividades de carácter ocupacional e, preferencialmente, o exercício de uma atividade profissional (DGIDC, 2008).

É um processo dinâmico que pretende desenvolver a capacidade e a aquisição de competências necessárias à integração familiar e comunitária. Deve ter um carácter flexível de forma a ser adaptado a mudanças de valores e experiências e ainda às expectativas dos encarregados de educação e aos interesses, aspirações e competências do jovem (DGIDC, 2008).

O principal diploma regente da Educação Especial em Portugal até 2008 (Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto) não fez referências explícitas a planos de transição para a vida ativa, sendo que apenas no atual regime jurídico (Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro) se introduz, pela primeira vez, o conceito de Plano Individual de Transição (PIT) nas escolas. Este documento deve complementar o Programa Educativo Individual (PEI) no caso dos jovens com NEE que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum (DGIDC, 2008).

No estudo realizado por Costa et. al. (2004), verifica-se que, ainda antes da obrigatoriedade deste documento, 18.3% das escolas que participaram no estudo já utilizavam um Plano Específico de Transição, afirmando desenvolverem iniciativas regulares e sistemáticas ao nível da transição para a vida ativa. Este é um bom ponto de partida e demonstra a necessidade sentida pelas escolas em dar uma resposta mais adequada às características dos jovens com este perfil. No entanto, a nova visão de inclusão dos jovens com NEE nas escolas regulares até ao fim da escolaridade obrigatória, que foi aumentada para os 12 anos pela Lei nº 85/2009, e a sua preparação para uma vida profissional ou ocupacional em igualdade de oportunidades, situou as escolas perante uma questão sobre a qual poucas se tinham debruçado anteriormente. Assim, as escolas estão diante de um novo desafio: responder de forma coerente a uma realidade para a qual existem escassas referências práticas pelas quais se possam orientar.

O PIT, enquanto estrutura curricular dinâmica, deve constituir-se como uma abordagem funcional das áreas académicas e socioprofissionais que deverá proporcionar uma vida pós-escolar produtiva e significativa (Luecking & Wittenburg, 2009). Sendo este documento fundamental e obrigatório, importa compreender de que forma o mesmo se organiza, como é implementado e quais os intervenientes envolvidos, pelo que, em seguida, será abordado o plano individual de transição e sua implementação.

### **1.5 - Processo de Implementação do Plano Individual de Transição (PIT)**

O domínio da transição surge no Programa Educativo Individual do aluno como uma componente a ser considerada três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória (DL nº 3/2008, art.14º, alínea 2).

A partir dos 16 anos, o PEI deve incluir, para além do primeiro, um documento de responsabilidade interagências e redes necessárias para que o estudante tenha sucesso no mundo do trabalho e na comunidade. Para além disso, esta legislação define os intervenientes que devem estar presentes nas reuniões de planeamento do PEI: pais, professor do ensino regular, professor de educação especial, um representante de uma agência pública e outros indivíduos que tenham conhecimento técnico relativo aos estudantes. Considerando que o ponto central do PEI é o aluno, este deve estar presente sempre que possível.

Quando não puder estar presente, devem ser tidas em consideração as preferências e interesses do mesmo e da família (Martin, et al., 2006a). Todo o processo que envolve a elaboração e implementação do PIT pode dividir-se em 3 fases distintas (EADSNE, 2006; Kohler, 1996):

**1. Informação, observação e orientação:** é uma fase de preparação que acontece aquando da elaboração do PEI, durante a qual se pretende ajudar o jovem a escolher um trabalho e a encontrar um lugar de formação adequado (EADSNE, 2006). Os objetivos pós-escolares são identificados com base nas necessidades, capacidades, interesses e preferências do jovem (Kohler, 1996). Pode ainda ser feito um levantamento das necessidades do mercado de trabalho, oportunidades de formação ou trabalho em contexto real (Ministério da Educação, 2008);

2. Na fase de **formação e qualificações**, procura-se que o jovem tenha acesso a atividades de aprendizagem e experiências educativas que o preparem para atingir os objetivos delineados na fase anterior (Kohler, 1996), dotando-o de qualificações e competências com a correspondente certificação (EADSNE 2006). Nesta fase, estabelecem-se protocolos com serviços ou instituições no sentido da realização de estágios e formação ou procuram-se centros de atividades ocupacionais para os jovens que não possam desenvolver uma atividade profissional (Ministério da Educação, 2008).

3. Por fim, na etapa de **apropriação, emprego e acompanhamento**, pretende-se que o jovem se empenhe na procura ativa de emprego, de forma a garantir um contrato de trabalho e um salário, bem como manter a integração nesse emprego e beneficiar de uma vida de qualidade (EADSNE, 2006). O acompanhamento deve passar pela monitorização e avaliação da implementação do PIT, para que se possam ir estabelecendo novos objetivos ou reformulando os já definidos.

Com base nestas três fases de organização do processo do PIT, a EADSNE (2006), resumiu as atividades e os papéis dos envolvidos em todos estes procedimentos da seguinte forma:

Quadro1 - Papéis e tarefas a realizar pelo jovem no desenvolvimento das várias fases do PIT (EADSNE, 2006).

|              | <b>1. Informação, observação e orientação</b>   | <b>2. Desenvolvimento de competências e aquisição de qualificadores</b>   | <b>3. Apropriação, emprego e acompanhamento</b>  |
|--------------|---|---|--|
| <b>Jovem</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Receber informação;</li><li>- Identificar pontos fortes, fracos e expressar desejos;</li><li>- Adquirir experiência de trabalho para fazer a escolha final;</li><li>- Participar na preparação e na assinatura do contrato.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Passar pelo processo de aprendizagem e de formação de uma forma abrangente e com duração flexível;</li><li>- Avaliar o seu progresso na escola e no local de trabalho através de um feedback.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Garantir um contrato de trabalho e um salário;</li><li>- Ser bem-sucedido durante o período de adaptação ao trabalho;</li><li>- Sentir-se aceite e pertencendo/fazendo parte de um grupo de colegas de trabalho;</li><li>- Ter sucesso com a inclusão.</li></ul> |



Como aferimos, sendo o jovem o principal interessado neste processo, é extremamente importante identificar os seus interesses e os seus desejos, dar-lhe a conhecer todos os passos do processo de transição, envolvê-lo na preparação e assinatura do contrato, assim como no processo de formação e aprendizagem que lhe permita desenvolver novas competências. É também importante que o jovem seja integrado na equipa e vá sendo feita uma avaliação contínua do seu trabalho.

Numa fase final, seria benéfico garantir um contrato de trabalho com vencimento assegurado, de forma a ajudar na sua independência bem como o jovem sentir-se aceite e integrado na equipa de trabalho. Só assim poderá existir sucesso na inclusão laboral.

Quadro 2: Papéis e tarefas a realizar pela família no desenvolvimento das várias fases do PIT (EADSNE, 2006).

| <b>Família</b> | <b>1. Informação, observação e orientação</b>             | <b>2. Desenvolvimento de competências e aquisição de qualificadores</b> | <b>3. Apropriação, emprego e acompanhamento</b>  |
|----------------|---|---|--|
|                | - Estar totalmente envolvida;<br>-Expressar expectativas. | - Estar envolvida ativamente e contribuir para um ambiente encorajante. | - Apoiar o seu filho/filha respeitando a sua autonomia e motivando-o para que não desista. |

Os pais são, por natureza, um parceiro privilegiado, para a Transição para a Vida Adulta do seu filho.

É necessário que haja a preocupação de os envolver e de os ajudar a compreender o essencial do processo de transição bem como os problemas que se colocam quando lidamos com as questões colocadas pelas decisões tomadas pelos jovens, que nem sempre parecem as mais adequadas.

É grandemente relevante capacitar os pais para uma intervenção mais eficiente e consciente no sucesso de transição, para que estes possam ajudar o jovem, encorajando-o nos possíveis momentos de fraqueza, apoiando e respeitando a sua autonomia.

Quadro 3: Papéis e tarefas a realizar pelos profissionais da escola no desenvolvimento das várias fases do PIT (EADSNE, 2006).

|                                | <b>1. Informação, observação e orientação</b>  | <b>2. Desenvolvimento de competências e aquisição de qualificadores</b>  | <b>3. Apropriação, emprego e acompanhamento</b>  |
|--------------------------------|--|--|--|
| <b>Profissionais da Escola</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenar o processo;</li> <li>- Conhecer e avaliar as possibilidades do jovem;</li> <li>- Motivar, apoiar, orientar e preparar a família e o jovem;</li> <li>- Preparar um plano de formação;</li> <li>- Nomear uma pessoa de contacto;</li> <li>- Participar na preparação e assinatura do contrato.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenar o processo</li> <li>- Criar um programa de formação;</li> <li>- Apoiar e tomar a cargo todas as ações necessárias relativamente ao mercado de trabalho, tais como a criação de contrato/relações com esse mercado;</li> <li>- Nomear uma pessoa de contacto (e substituí-la, se necessário);</li> <li>- Avaliar esta fase.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenar o processo;</li> <li>- Assegurar a introdução no local de trabalho e manter o compromisso do empregador</li> <li>- Garantir a orientação vocacional (emprego, serviços sociais, etc.);</li> <li>- Nomear uma pessoa de contacto (e substituí-la, se necessário).</li> </ul> |

Cabe ao professor de ensino especial e à equipa que conduz o jovem coordenar o processo, avaliando as competências do próprio. Além desse aspeto, também deve denominar uma pessoa para o auxiliar na sua integração, apoiando-o na sua formação e criando condições para a assinatura de um contrato de trabalho. É indispensável que estes profissionais possam acautelar a orientação vocacional e fazer equipa com a pessoa que fica responsável pelo jovem no seu local de trabalho.

Quadro 4: Papéis e tarefas a realizar pelos profissionais dos serviços da comunidade no desenvolvimento das várias fases do PIT (EADSNE, 2006).

|                                      | <b>1. Informação, observação e orientação</b>  | <b>2. Desenvolvimento de competências e aquisição de qualificadores</b>  | <b>3. Apropriação, emprego e acompanhamento</b>   |
|--------------------------------------|--|--|---|
| <b>Profissionais dos serviços da</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre as necessidades do mercado de trabalho (possibilidade de trabalho).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoiar o jovem e a escola na procura de oportunidades de formação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferecer um trabalho;</li> <li>- Cooperar na avaliação.</li> </ul> |

Verificou-se, segundo o quadro anterior, que é importante que estes profissionais informem quais as necessidades do mercado de trabalho. Numa segunda fase, é vital que apoiem o jovem e a escola na procura de formação e, posteriormente, que ajudem na oferta de trabalho, assim como cooperar no processo de avaliação.

Quadro nº5 - Papéis e tarefas a realizar pelos empregadores no desenvolvimento das várias fases do PIT (EADSNE, 2006).

| <b>Empregadores</b> | <b>1. Informação, observação e orientação</b>   | <b>2. Desenvolvimento de competências e aquisição de qualificadores</b>  | <b>3. Apropriação, emprego e acompanhamento</b>  |
|---------------------|---|--|--|
|                     | <ul style="list-style-type: none"><li>- Receber e dar informação;</li><li>- Permitir e apoiar curtos períodos de prática;</li><li>- Participar na preparação e na assinatura do contrato.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Oferecer oportunidades de formação;</li><li>- Participar na validação de competências.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Oferecer um trabalho;</li><li>- Cooperar na avaliação.</li></ul> |

No que se refere à responsabilidade dos empregadores, pela análise aos dados do quadro, conclui-se que estes devem receber e/ou dar informações, permitindo e apoiando períodos de prática e formação para o jovem. Numa primeira fase, é também importante que estejam envolvidos na preparação e assinatura do contrato de trabalho, tal como participar no processo de validação de competências. Numa fase final, devem oferecer a possibilidade de um trabalho, cooperando na sua avaliação.

Este processo pretende atingir determinados objetivos para que todos os indivíduos tenham uma vida de sucesso, na comunidade onde se inserem, pelo que este ponto será desenvolvido seguidamente.

### **1.6- Transição para a Vida Ativa**

A escola assume um dos papéis principais na construção de um projeto de vida dos alunos com NEE, dado um dos seus objetivos ser a promoção de uma transição para

a vida ativa e adulta efetiva e contextualizada, através de processos ensino-aprendizagem de habilidades que permitam a adaptação ao contexto ecológico onde os sujeitos se inserem, providenciando oportunidades de sucesso pessoal e social.

A transição da escola para a vida ativa, com o máximo de autonomia e de responsabilidade, é comum a todos os indivíduos adolescentes, com ou sem NEE, uma vez que todos os indivíduos devem ser dotados das competências necessárias para decidir o mais autonomamente possível sobre o seu futuro, onde se inclui a sua profissão, de acordo com as suas aptidões, interesses, necessidades, motivações, entre outros aspetos que os rodeiam. Se para todos os jovens a fase de TVA é importante, no caso dos jovens com NEE, é natural e compreensível que esta adquira um sentido vital ainda mais determinante, face às dificuldades que naturalmente se revelarão mais evidentes bem como aos obstáculos resultantes de um meio físico e social concebido para a maioria e pouco adequado às necessidades das minorias.

O objetivo principal dos programas de TVA é desenvolver, nos jovens com NEE, algumas noções de responsabilidade e autonomia que permitam servir de despiste vocacional, na expectativa de que alguns dos alunos possam encontrar, nestas atividades, uma proposta de emprego, um interesse e/ou uma motivação para continuar a estudar (Alves, 2009b).

De uma maneira geral, a TVA, ou seja, a transição para a vida da comunidade decorre durante a adolescência. Há alguma dificuldade em definir cronologicamente o grupo etário que corresponde à passagem para a vida adulta e a entrada no mundo do trabalho. Normalmente, é o período correspondente aos últimos anos de escolaridade obrigatória (14-18), com ou sem período intermédio de preparação para o emprego. (Pereira M., & Vieira F. 1994)

Este período de transição pressupõe a passagem entre duas realidades; um afastamento de um mundo menos exigente, de “preparação” do qual se sai, a escola, para uma realidade de desafios e dificuldades em que se entra na Vida Ativa (Barroso, 1995).

Quando o sistema educativo providencia alternativas para os alunos com NEE, estes apresentam comportamentos e competências mais consistentes e adequados. Desta

forma, é importante realizar pesquisa e dar informação sobre práticas educativas eficazes, ou seja, boas práticas (Kochhar-Bryant & Bassett, 2002).

Segundo Martins (2001), existe uma tendência para confundir os conceitos de “Transição para a Vida Ativa” e “Inserção Profissional”. A TVA é um conceito mais amplo que está relacionado com todo o ciclo de vida dos indivíduos, revela um caráter psicopedagógico e preventivo e inclui a Inserção Profissional. A Inserção Profissional é mais restritiva já que tem um caráter terapêutico preventivo, que implica uma intervenção mais pontual e constitui uma parte da transição. De acordo com Bisquera e Figueras (1992, cit. por Martins, 2001), há duas perspetivas para o conceito de TVA:

1) *Perspetiva Sociológica*: processo de posicionamento social que implica alteração de estatuto e de papéis, ou seja, implica a passagem do indivíduo de aluno a trabalhador, de dependente da família a independente, onde a transição da escola para a vida ativa inclui a incorporação na sociedade.

2) *Perspetiva Psicológica*: a transição para a vida ativa não implica apenas uma mudança de papéis mas implica igualmente alterações nas relações, nas rotinas e no autoconceito do indivíduo.

A TVA implica a continuidade de um processo no sentido de uma autonomia pessoal e social, cuja meta será a independência dos indivíduos com NEE. Neste processo, a acessibilidade, assumida como o derrubar de todas as barreiras que nos impedem de “Ser”; “Estar”; “Participar” é uma presença constante na construção de qualquer projeto de vida

As escolas devem ter como principal preocupação a preparação dos jovens com NEE para uma vida ativa com qualidade e devem ajudar estes jovens a ser ativos economicamente e a ser competentes na vida do dia-a-dia.

Com a evolução da sociedade, também o conceito de competência foi evoluindo. Evequoz, (2004, cit. por Jardim 2010), apresenta a estreita ligação da evolução do mundo laboral com as exigências do mercado de trabalho e das empresas, não descurando a realização das próprias pessoas. Evequoz parte da constatação de que as mudanças sociais e profissionais exigem, para além das competências técnicas, algumas competências transversais, afirmando que as mudanças rápidas do trabalho estimulam os indivíduos e as empresas a reagir eficazmente perante novas situações e identifica as

competências laborais como as competências que vêm sendo criadas pela necessidade dos jovens com ou sem NEE adquirirem na escola capacidades globais que lhes possibilitem enfrentar situações imprevistas; responder de modo pertinente; ter iniciativa; ser responsável e autônomo; mobilizar recursos internos e externos; comunicar com pertinência afirmando o seu ponto de vista; ser capaz de trabalhar em conjunto, visando o mesmo objetivo; ser capaz de mobilizar uma equipa; avaliar os efeitos das suas ações; adotar uma lógica centrada no cliente desenvolvendo a capacidade da empatia; da escuta ativa, de modo a compreender as suas necessidades.

No âmbito das competências profissionais ou laborais, é importante que se desenvolva no jovem adulto com NEE, as competências de resiliência. Numa perspetiva psicoeducativa, a resiliência é a capacidade de operacionalizar conhecimentos atitudes e competências no sentido de prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos de crises e adversidades. Um indivíduo resiliente é um indivíduo capaz de enfrentar uma situação adversa, mobilizando os seus recursos interpessoais para desenvolver competências de que precisa para ser bem-sucedido na vida pessoal e profissional (Jardim, 2010).

Segundo Alves (2009), a escola assume um dos papéis principais na construção de um projeto de vida de alunos com NEE, de acordo com a legislação atual que “reforça” a promoção da transição escolar para os contextos da vida adulta (EADSNE, 2006), adequando as capacidades pessoais de cada estudante, ao contexto ecológico que os rodeia, visando a equiparação de oportunidades, um funcionamento independente e uma vida com qualidade.

Alves (2009) acrescenta ainda que a política educativa vigente aponta a necessidade de construir os projetos educativos que promovam, a longo prazo, a TVA para todos, sem exceção, pelo que a escola deve estar atenta e preocupada em dar respostas à problemática da TVA.

Na TVA de alunos com NEE, a aquisição de competências adequadas a um desempenho profissional eficiente é reconhecida como um fator que interfere de forma decisiva na atitude dos professores, no empenhamento com que procuram capacitar estes alunos para uma vida pós escolar, com sucesso.

### **1.7- Transição para a Vida Ativa/ Direito a uma vida de sucesso na comunidade**

Baseados na revisão da leitura efetuada, e que temos vindo a apresentar, a transição para a vida ativa é um processo dinâmico que se materializa com a implementação do Plano individual de Transição, que se deve iniciar três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, e que deverá ser o primeiro salto qualitativo na operacionalização do conceito (EADSNE, 2002).

Nesse plano, deve ser fornecida a formação nas áreas pretendidas, promovendo-se experiências diretas, em contexto real e não meramente no ambiente académico (EADSNE, 2006). Os aspetos a considerar ao longo das várias fases do processo de transição para a vida ativa podem ser organizados da seguinte forma, tal como referido anteriormente:

1. Desenvolvimento do estudante: desenvolvimento vocacional e da carreira do jovem (EADSNE, 2002);
2. Planeamento centrado no estudante: no desenvolvimento dos Programas Educativos Individuais (PEI), na participação do estudante e estratégias de planeamento e na estruturação (EADSNE, 2002);
3. Colaboração entre serviços e equipas multidisciplinares: planeamento e disponibilização de serviços e programas de transição (Kohler & Field, 2003), rede de contextos familiares, sociais, de saúde e de emprego, ajudas e apoio económico e social para o sucesso da inclusão (Soresi, Nota & Wehmeyer, 2011);
4. Envolvimento da família: treino familiar e estratégias de capacitação familiar devendo assumir um papel ativo e decisor na elaboração do PIT (EADSNE, 2006; DL 3/2008 artigo 3.º).
5. Atributos e estrutura do programa: eficiência e eficácia dos serviços de transição, distribuição de recursos e desenvolvimento de recursos humanos (Kohler & Rush, 1994).

Também se mostrou que o PIT deve incluir dados pessoais, finalidades a atingir e respetivas datas, ações para atingir essas metas, identificação dos intervenientes, papéis e responsabilidades, objetivos, conteúdos, estratégias e recursos para cada área a desenvolver, articulação entre essas áreas, protocolos com instituições da comunidade, empresas ou instituições de formação profissional e por fim, critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação (Decreto-Lei 3/2008).

Tal como foi observado anteriormente, esta concretização pode dividir-se em três fases distintas: Informação, observação e orientação durante a elaboração do PEI (EADSNE, 2006), onde são registadas as expectativas, capacidades e necessidades individuais (Kohler, 1996); formação e qualificações com acesso a atividades de aprendizagem e experiências educativas que preparem os alunos para a vida ativa (Kohler, 1996), dotando-o de qualificações e competências com a correspondente certificação (EADSNE 2006); e, por fim, a apropriação, emprego e acompanhamento com a procura ativa de emprego, para garantir um contrato de trabalho e um salário, e beneficiar de uma vida de qualidade (EADSNE, 2006). A quinta monitorização e avaliação do PIT deve ser uma realidade, no sentido de garantir a adequação do mesmo ao jovem.

Parece importante saber de que resultados se estão a falar, ou seja, qual é o intuito da aplicação das boas práticas e o que se pretende alcançar com as recomendações no domínio da transição. O pressuposto por detrás destes resultados é a vida de sucesso na comunidade. Vários autores desenvolveram estudos nos quais foram analisados os resultados que melhor refletem este sucesso e que analisaremos de seguida (Kohler & Rusch, 1994).

Na Carta Social Europeia revista (Conselho da Europa, 1996), o artigo 15º refere que todas as pessoas com deficiência têm o direito à sua autonomia, integração social e participação na comunidade.

As pessoas com NEE apresentam características específicas de funcionamento a nível físico, psicológico e social que as põem em risco de não serem consideradas “competentes socialmente”, nomeadamente, se o foco desta competência não puder ser deslocada de meras questões externas como o “ter, fazer, parecer e dizer”, para questões mais subtis como as atitudes dos alunos. Esta situação é lesiva da condição de pessoa com NEE e pode ter efeitos devastadores na sua transição para a vida ativa (Correia,



2004, p.22). O comportamento social das pessoas com NEE pode ser otimizado com vista a facilitar a sua transição para a vida ativa, tal com acontece com o comportamento social das pessoas sem NEE.

Segundo Correia (2004), a estratégia mais eficaz de intervenção será centrada na pessoa, ajudando-a a criar condições internas para lidar com situações adversas para as quais nem a sociedade contemporânea nem a ciência atual tem resposta. O conceito de fator de proteção implica um efeito ativo na diminuição do impacto dos fatores de risco, no sentido de um resultado mais adaptativo a longo prazo.

Esses fatores podem ser: familiares (competências parentais e comunicação positiva); supervisão parental e a regulação das atividades dos jovens com o grupo de pares como dois fatores de ordem relacional ligados à proteção; competências pessoais e sociais (competências de comunicação interpessoal, de identificação e solução de problemas, assertividade, resiliência, competências para evitar envolvimento ligados ao risco); autoconceito; sucesso escolar; valorização da capacidade de realização e valorização da saúde (Correia, 2004).

Ainda segundo Correia, (2004), o objetivo da prevenção poderá então ser a redução do impacto de fatores de risco, promovendo as competências pessoais e sociais das pessoas, aumentando as competências parentais para lidar com os seus filhos, aumentando as competências dos docentes para lidar com os seus alunos, dos técnicos de saúde, justiça e solidariedade social para lidar com os seus clientes.

Marchesi et al. (1995) afirma que “um aluno com NEE é aquele que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização e que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade”. Neste sentido, a ênfase consiste na capacidade de a escola oferecer uma resposta adequada às necessidades educativas do aluno.

Para Bautista (1997), a Educação Especial já não é concebida como a educação de um determinado tipo de alunos, mas como o conjunto de recursos humanos e materiais disponibilizados pelo sistema educativo, com o objetivo de responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, alguns possam apresentar.

De acordo com Nielsen (1999), é fundamental que seja proporcionada a todos os alunos a transição para a vida ativa, para que eles se possam mover na sociedade a que por direito pertencem, com a maior autonomia e independência possíveis.

## **Parte II**

## 2. Investigação

### 1- Problemática e a sua Contextualização

O tema escolhido tornou-se mais pertinente e atual no sistema educativo português, a partir do momento em que a escolaridade obrigatória para crianças e jovens foi alargada até aos 18 anos com a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto.

As questões da Transição dos jovens para a Vida Pós-Escolar tornaram-se cada vez mais prementes no contexto do mundo atual, em que a globalização da economia provocou profundas alterações na criação de empregos, nos requisitos estipulados pelos empregadores e na duração e características do trabalho, ameaçado frequentemente pelas crises de desemprego. Neste sentido, Batanero e Oliveira (2007) afirmaram: «Os jovens, na transição escola-trabalho, enfrentam atualmente, um cenário completamente diferente do encontrado pelos seus pais. Ter trabalho na mesma empresa durante a vida inteira é hoje em dia uma situação rara. Do mesmo modo, os requisitos pedidos pelos empregadores, os tipos de carreira e as características do trabalho alteraram-se substancialmente».

A Transição para a Vida Pós-Escolar é uma fase crucial na vida de qualquer jovem, de ansiedade e incertezas em relação à sua vida futura, mais ainda para os jovens com Necessidades Educativas Especiais. «Tal implica, que se estes projetos não sejam bem-sucedidos as consequências a nível, quer da autoestima dos jovens, quer da frustração das suas legítimas expectativas» (Canastra, 2009).

**Este estudo baseia-se na necessidade de perceber como é feita a inclusão profissional e social dos jovens com incapacidades no concelho de Serpa.**

Uma das grandes inquietações das famílias destes jovens e, deveria ser uma inquietação de toda a comunidade, é o que vão estes jovens fazer quando saírem da escola. A preocupação financeira obviamente que também está contemplada, mas, por vezes, a preocupação da ocupação e de permitir que os pais continuem as suas vidas (trabalho, vida em sociedade...) é muito maior. “*O que vai ser feito do meu filho, quando eu morrer?*” Uma cruz que as famílias carregam, sem nunca terem certeza da resposta.

Numa perspetiva pessoal e no que se refere à escola, muito já é feito. Poder-se-ia fazer mais? Certamente que sim. Porém o sucesso do processo de TVA dos alunos com NEE dependa igualmente das atitudes dos professores. Essa importância é intrínseca, na medida em que um dos objetivos a atingir é a mudança de atitudes perante o aluno com NEE. A TVA está contemplada, como já referimos, no decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, mas o modo como o professor organiza todo este processo vai determinar o sucesso em termos de transição da escola para o mundo do trabalho. O sucesso ou insucesso da TVA de um aluno com NEE está relacionado não só com o, modo como o professor e/ou empregador lidar com essas necessidades, mas também com a expectativa que possuem em relação à capacidade que os seus alunos e/ou empregados terão para adquirir as competências necessárias.

Com o final da escola e o início da vida profissional, existe uma grande lacuna. Como Rodrigues afirma muitas vezes, falta a “ponte” de ligação entre as duas.

É neste sentido que pretendeu-se inserir o presente estudo, no concelho de Serpa, com o objetivo de ajudar a conceber uma resposta para esta dificuldade.

Nos pontos que se seguem, apresenta-se a metodologia utilizada na nossa investigação, sistematizada de acordo com a forma convencional: colocação do problema e definição dos objetivos do estudo.

## **2. Modelo de Investigação**

Para a realização deste estudo, subentendeu-se a adoção de um modelo de investigação-ação, que pela sua natureza assenta no modelo das metodologias qualitativas, embora também sejam utilizadas metodologias quantitativas, ou seja, é importante o *processo* e o *produto* nesta investigação.

Uma investigação onde se consiga a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos torna-se superior. Segundo esses autores (Serrano, 2004; Lincoln, Y. e Guba, E. in Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006), esta postura pode permitir uma melhor inteligibilidade do real, pode evitar atitudes reducionistas, posturas ideológicas e dicotomias entre perspetivas. Apesar disso, os autores salvaguardam que a natureza, a temática e o dinamismo de uma investigação pode exigir uma opção mais

definida por uma das abordagens e isso não significa uma rutura com a outra (Serrano, 2004).

Para Bogdan e Biklen (1991), a investigação ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Assim, surge a ideia de que o objetivo da investigação ação é conquistar uma transformação social através da investigação. Pretendeu-se desta forma, analisar a inclusão profissional dos jovens com incapacidades no concelho de Serpa e encontrar referências que justifiquem e norteiem a elaboração de um Projeto de Inclusão Profissional.

Nesta investigação-ação, pretendeu-se fazer uma triangulação de dados, sendo estes recolhidos através de entrevistas, documentação bibliográfica e observação.

### **3. Questões e Objetivos de Investigação**

#### **3.1- Questão de partida**

Há possibilidade de incluir profissional e socialmente jovens com incapacidades no concelho de Serpa?

Desta questão, surge ainda uma outra, que esperamos conseguir responder no final do estudo:



É possível construir uma rede de suporte à inclusão destes jovens?

Para responder a estas questões, restringimo-nos à definição de um objetivo geral e seis objetivos específicos.

#### **3.2- Objetivo Geral**

Conhecer a situação profissional e social dos jovens com incapacidades que frequentam o ensino secundário desde o prolongamento da escolaridade obrigatória.

### 3.3- Objetivos Específicos

- Analisar a inclusão dos jovens com necessidades especiais no contexto de trabalho;
- Conhecer as respostas governamentais de apoio aos jovens com NE na inserção da vida ativa;
- Identificar as respostas de trabalho para estes jovens no concelho de Serpa;
- Sensibilizar a comunidade no processo de inclusão profissional de jovens com necessidades especiais;
- Analisar o papel dos jovens nos seus projetos de vida independentes;
- Conceber uma resposta inovadora de inclusão social para jovens com necessidades especiais após o percurso escolar.

### 4. Participantes

Os participantes em estudo vão ser os alunos do concelho de Serpa, com necessidades educativas especiais, alunos que terminaram ou estão a terminar a escolaridade obrigatória, nos últimos quatro anos. A amostra incidirá sobre alunos de ambos os sexos, que frequentam ou frequentaram os dois agrupamentos das escolas de Serpa, respetivos encarregados de educação e um professor/ coordenador de ensino especial de cada agrupamento.

Este estudo foi desenvolvido (mediante aprovação dos órgãos de gestão) nos Agrupamentos de Escolas n.º 1 e n.º 2 de Serpa.

#### *– Caracterização do Concelho de Serpa*

Para a caracterização do Meio, procedeu-se à análise do Projeto Educativo de ambos os Agrupamentos, onde podemos ler no **Agrupamento n.º1**: “O concelho de Serpa, com 1106 Km<sup>2</sup>, e sede na cidade do mesmo nome, está situado no distrito de Beja e estendesse entre a margem esquerda do Guadiana e a fronteira com Espanha. Além das freguesias que abrangem a cidade de Serpa - União de Juntas de Salvador e Santa Maria (da qual fazem parte os lugares de Santa Iria, Vales Mortos e Vale do

Poço) – tem o Concelho mais 4 freguesias rurais: Pias, Vila Verde de Ficalho, Brinches e União de Juntas de Vale de Vargo e Vila Nova de S. Bento. Inserido numa região com fortes condicionalismos geográficos e socioeconómicos, o concelho apresenta significativos índices de desertificação e, apesar de alguns esforços de modernização e desenvolvimento levados a cabo nos últimos anos, continua a sofrer de uma quebra demográfica. A população do concelho, de acordo com o Censos de 2011, é de 15623 habitantes (o que representa um decréscimo de 1100 habitantes comparativamente ao senso de 2001), sendo aproximadamente de 6200 o número de habitantes de Serpa.

#### ♦ Atividades Económicas

O Concelho de Serpa está integrado numa região de tipologia 61: Territórios Envelhecidos e Economicamente Deprimidos, constituindo-se como um território marcado pela ruralidade; com um peso preponderante da Agricultura no seu tecido económico e estrutura de emprego (Sector atualmente em crise); com uma elevada taxa de desemprego (20,48%), superior aos valores nacionais (13,83) e regionais (13,86), de acordo com os Censos de 2011. Apresenta igualmente os piores valores de IRS per capita; com pensões de velhice particularmente baixas; com uma elevada % de pensionistas face à população desempregada; com uma elevada % de população ao abrigo do RSI, o RSI abrange, de acordo com o Anuário Estatístico da Região Alentejo 2011, 6,5% da população residente, aplicando para o efeito o seguinte cálculo:  $1021 \text{ beneficiários} \times 100 / 15623$  (Pop. Residente- Censos de 2011), - também este um indicador de pobreza; com e uma deficiente infraestruturação ao nível das telecomunicações. É também uma região marcada pelo despovoamento e pelo envelhecimento populacional, com tendência para um crescimento progressivo. O aspeto positivo deste território, e ainda segundo o mesmo Estudo, são os baixos níveis de criminalidade verificados. A baixa atividade económica desta Região, por exemplo, não atrai a população imigrante, pelo que os fenómenos de exclusão e marginalidade inerentes não são ainda visíveis.

#### ♦ Aspetos Socioculturais

A estrutura social do concelho tem sofrido alterações profundas provocadas pelo declínio do sector primário e pela emergente importância da terciarização, como principal fonte empregadora. No entanto, o crescimento do sector terciário e o reduzido aumento do secundário não se tornaram suficientes para absorver o excedente de



população que antes estava ligada ao sector primário e a atividades paralelas. Poderemos dizer que subsiste uma situação de desemprego, pobreza e isolamento, que faz com que a população mais jovem se depare com problemas de insatisfação, falta de perspectivas e de projetos que viabilizem a sua permanência no concelho. Algumas das alternativas para ultrapassar estas dificuldades assentam na valorização das múltiplas potencialidades endógenas – importante património construído e natural, potencialidades arqueológicas e etnográficas e, ao nível institucional, na implementação de estruturas de educação/ensino e saúde, com objetivos e estratégias consentâneos com a realidade e com as necessidades locais. No que respeita à educação / ensino, o concelho está coberto por uma rede pública desde o nível pré-escolar ao secundário e uma escola profissional. No geral, o número de estabelecimentos de ensino é suficiente embora alguns deles careçam de alguma intervenção a nível dos espaços exteriores e dos próprios edifícios. A nível do concelho registam-se baixas qualificações e baixos níveis de escolarização (Serpa, dentro desta tipologia é um dos concelhos com maior taxa de analfabetismo: 13,09 %, comparativamente à média nacional 5,23%, de Serpa - INE, Censos de 2011) e da região que é de 9, 57%. Note-se, contudo, que na área de abrangência do agrupamento, a taxa também é variável, sendo que na freguesia de Serpa a taxa é de 11, 2.”

No **Agrupamento n.º2**: “O Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa foi criado por determinação do Ministério da Educação e Ciência em Julho de 2012, tendo resultado da agregação entre a Escola Secundária de Serpa e o Agrupamento de Escolas de Vila Nova de S. Bento. Tendo a escola-sede (Escola Secundária de Serpa) na sede de concelho, este é o único agrupamento de escolas do concelho com verticalização completa dos ciclos de ensino (do pré- escolar ao ensino secundário), conferindo-lhe uma responsabilidade estratégica única no contexto educativo do território. Territorialmente, o agrupamento tem, atualmente, a sua área de intervenção definida de forma diferenciada, dependendo dos níveis de ensino considerados: Pré-escolar, 1.º e 2.º ciclo do ensino básico - União das Freguesias de Vila Nova de S. Bento e Vale de Vargo (apenas a área da antiga Freguesia de Vila Nova de S. Bento) e Freguesia de Vila Verde de Ficalho. Localidades abrangidas: A-do-Pinto, Vila Nova de S. Bento e Vila Verde de Ficalho. 3.º Ciclo do ensino básico - União das Freguesias de Salvador e Santa Maria (Serpa), União das Freguesias de Vila Nova de S. Bento e Vale de Vargo (apenas a área da antiga Freguesia de Vila Nova de S. Bento) e Freguesia de Vila Verde de

Ficalho. Localidades abrangidas: A-do-Pinto, Santa Iria, Serpa, Vales Mortos, Vila Nova de S. Bento e Vila Verde de Ficalho. Ensino Secundário - Toda a área territorial do concelho de Serpa.”

No que respeita aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, o Agrupamento n.º1 menciona o número de alunos por ano/ ciclo, não mencionando nada no que se refere aos jovens em transição para a vida ativa.

No Agrupamento n.º2, nada é referido sobre estes alunos, pertencendo a este agrupamento a única Escola Secundária do concelho.

## **5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

### **5.1- Entrevista**

Para a composição deste estudo, valeu-se os seguintes instrumentos de recolha de dados a pesquisa bibliográfica, entrevista e análise de documentos.

Pretendendo-se, ainda, efetuar uma triangulação de dados, de forma a minimizar variáveis e apresentar uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados.

A escolha da entrevista deveu-se ao facto de permitir obter informações sobre o assunto em estudo junto dos sujeitos de pesquisa em relativamente pouco tempo e de forma acessível, tendo, assim sido considerado o instrumento mais adequado ao nosso estudo. Ela permite-nos a recolha e análise descritiva de vários dados e a verificação das hipóteses teóricas apresentadas, sejam elas de diferenciação ou de correlação, segundo as hipóteses formuladas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é uma das técnicas de recolha de dados no que se refere a um estudo de natureza qualitativa. Também por estes é realçado o facto de a entrevista permitir recolher dados de uma forma descritiva e na própria linguagem do entrevistado. Tal situação permite ao entrevistador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam os aspetos relacionados com o mundo.

A entrevista é vista como uma interação oral entre o entrevistador e o entrevistado, à qual é feita uma posterior análise e uma interpretação adequada dos dados para extrair as respetivas conclusões sobre o tema em estudo. Deste modo, a

entrevista é, sem dúvida, uma ótima ferramenta para a obtenção de uma grande diversidade de descrições e de interpretações sobre a visão do mundo que a rodeia.

Neste estudo, a entrevista aplicada corresponde a uma entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada diz-se que “nem é inteiramente livre e aberta (...) nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas à priori. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa (...) deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente. (Correia e Pardal, 1995).

Neste estudo, foi aplicada uma entrevista semiestruturada à professora coordenadora de Ensino Especial, aos alunos NEE com PIT e respetivos encarregados de educação.

Após a recolha dos dados, é necessário o seu respetivo tratamento, uma vez que “Os dados em estado bruto, proveniente de inquéritos, esquemas de entrevistas (...) têm que ser registados, analisados e interpretados. Uma centena de informações soltas, não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa.” (Bell, 2008).

De salientar que sempre que instrumentos foram aplicados, foi pedida a autorização junto das direções dos agrupamentos, bem como dos professores envolvidos, alunos e encarregados de educação. A todos foi participada a finalidade deste estudo e foi dada a segurança do respeito à privacidade, confidencialidade e anonimato.

A metodologia aplicada na recolha dos dados obedeceu aos seguintes passos:

- Explicação do objetivo do estudo e do carácter voluntário dos participantes, designado por consentimento informado (Lima, 2006).
- Cumprimento das obrigações éticas essenciais do investigador (Lima, 2006) de proteger a privacidade, o anonimato e a confidencialidade no tratamento e publicação dos dados, salvaguardando os interesses dos participantes e das Escolas em que foi realizado o estudo. «Todas as pessoas têm o direito de não participarem seja de que

modo for em qualquer investigação. No que se refere à privacidade, pretende-se salvaguardar o direito que o sujeito tem de não responder a questões que tenham a ver com o núcleo de reserva da sua privacidade» (Freixo, 2010).

- Agradecimento antecipado pela colaboração dos inquiridos.
- Disponibilidade do entrevistado.

Quanto aos objetivos básicos do guião da entrevista estes são os seguintes:

- Analisar a inclusão dos jovens com incapacidades no contexto de trabalho;
- Analisar o papel dos jovens nos seus projetos de vida independentes;

Relativamente à aplicação das entrevistas, esclareço que estas foram aplicadas pessoalmente.

Após a aplicação da entrevista, procedeu-se à respetiva análise do conteúdo, a qual permitiu a obtenção de respostas referentes ao estudo.

## **6. Técnica de Análise de Conteúdos.**

Após a receção de todos os questionários, procedeu-se a uma análise de conteúdo. Essa análise terá em conta os dados da estatística descritiva.

### **6.1- Análise de Documentos**

É na análise de documentos que o investigador se baseia para completar e aprofundar a sua investigação. Por um lado, existe a pesquisa bibliográfica, através da qual apoia e suporta o seu estudo, por outro, é através da análise de documentos internos do agrupamento que consegue obter informação específica sobre o estudo.

Durante este projeto, foi necessário recorrer à consulta e análise de documentos internos para complementar a informação recolhida na entrevista e nos questionários. Os documentos internos do agrupamento que foram alvo de análise para este estudo, foram o Regulamento Interno e o Projeto Educativo de ambos os Agrupamentos.

Procedeu-se à discussão dos resultados da análise do conteúdo das entrevistas, procurando relacionar os objetivos e hipóteses definidos, com os resultados obtidos e,

também, procurou-se comparar as conclusões com as de outros investigadores.

O presente estudo tentou abranger todos os alunos com PIT dos últimos quatro anos letivos, assim como as coordenadoras dos Agrupamentos de Ensino Especial e os Encarregados de Educação dos alunos entrevistados.

Porém, a realidade de resposta revelou-se, infelizmente, de acordo com a ideia inicial que nos levou a eleger o tema desta dissertação.

De ambos os Agrupamentos, não obtivemos dados suficientes para analisar os anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015, com a justificação de Abandono Escolar e Mudança de Residência.

No ano letivo de 2015/2016, o **Agrupamento n.º1 de Serpa** teve 3 alunos com PIT, os mesmos que tiveram no ano letivo de 2016/2017 e que, atualmente frequentam o 9º ano.

O Agrupamento tem 972 alunos, 66 dos quais têm Necessidades Educativas Especiais.

Gráfico 1- Número de alunos do agrupamento n.º1

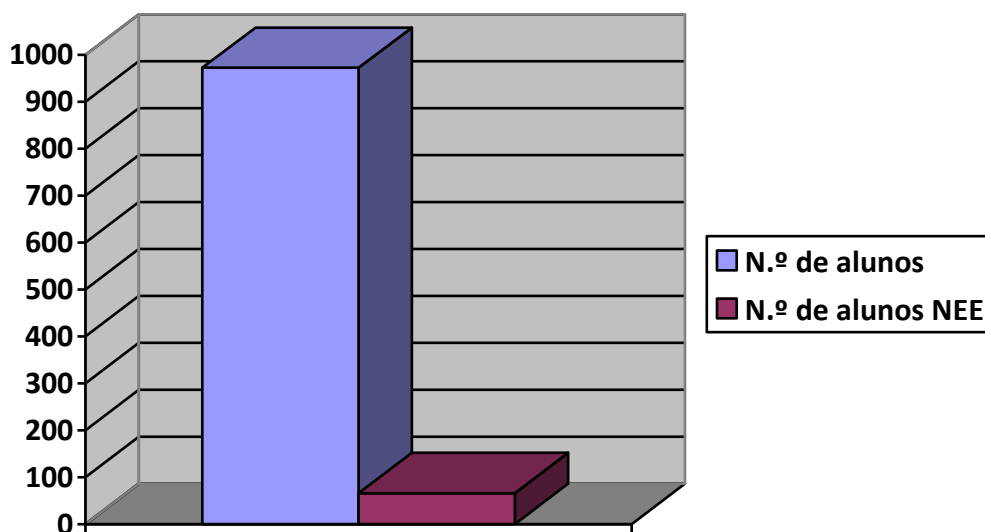


Gráfico 2- Distribuição de alunos por ciclo.

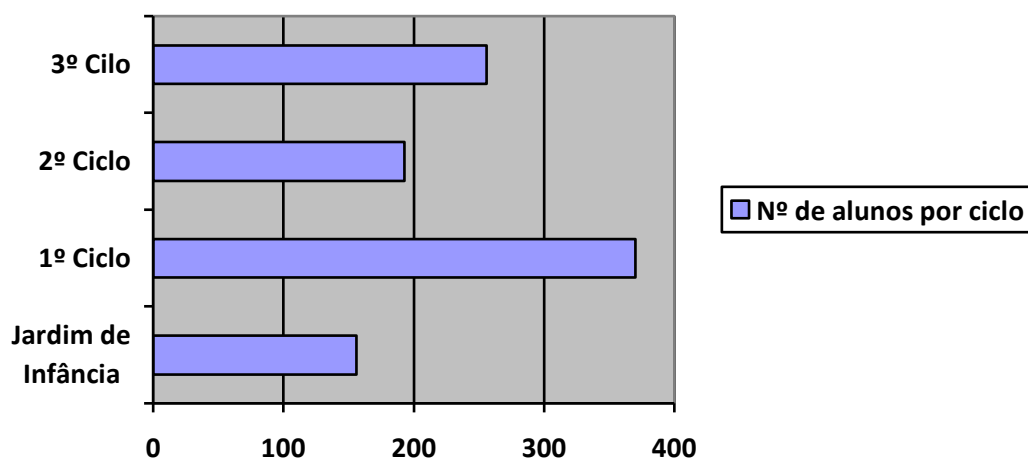
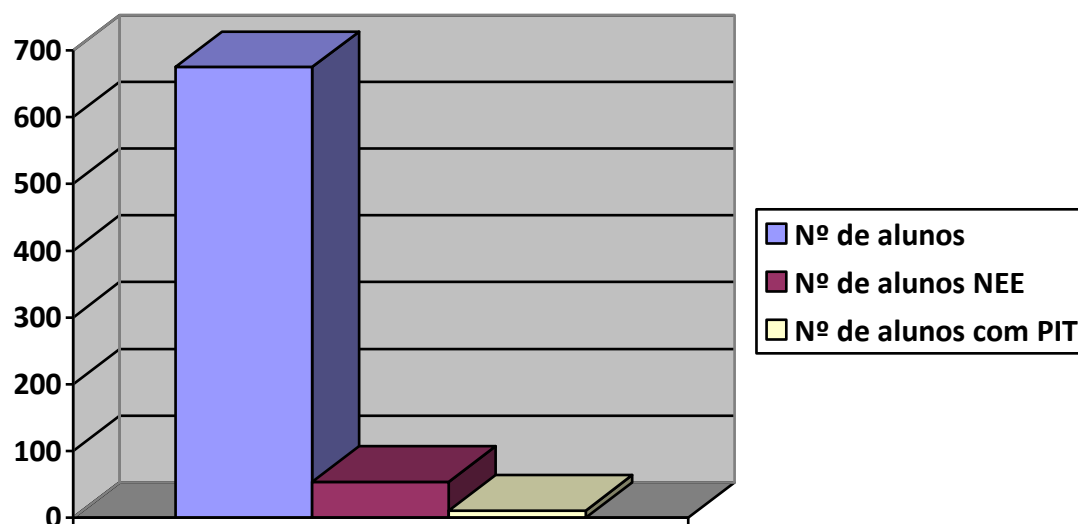
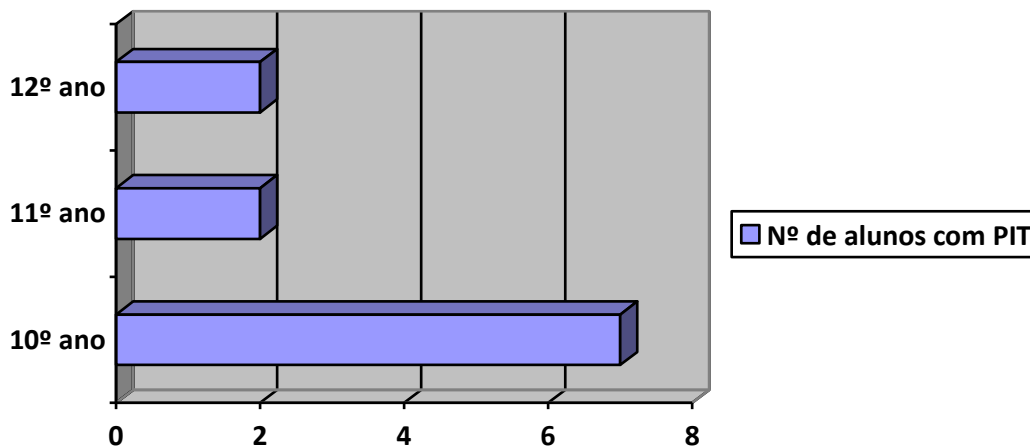


Gráfico 3- Número de alunos do agrupamento n.º2



No ano letivo de 2015/2016 e 2016/2017, estiveram 9 e 11 alunos respetivamente com PIT. Ou seja, 9 alunos do ano anterior e mais dois que integraram este ano o 10º ano.

Gráfico 4- Número de alunos com PIT no agrupamento n.º2



Com o aumento da escolaridade mínima obrigatória para os 18 anos, os alunos com necessidades educativas especiais passaram também estes a estar mais tempo na escola.

Com isto, surgiu a questão de *Como é que num concelho com uma área geográfica tão grande e com um total de 928 alunos (253 do 3º ciclo do Agrupamento nº1 e 675 alunos do Ensino secundário do Agrupamento nº 2), só 14 alunos se encontram em condições de ter um PIT?*

Em ambos os Agrupamentos, foi-nos dito que aos alunos NEE de etnia não lhes era feito um PIT, devido ao abandono escolar precoce. *Será este um procedimento correto? Não estará, de alguma forma, a ser feita uma discriminação por raça?* Não são julgadas as decisões, justificadas com estudos estatísticos, das Direções dos respetivos Agrupamentos, no entanto, não podemos falsear que não se colocam estas questões.

#### Agrupamento nº 1 de Serpa: Entrevista aos alunos.

Das três entrevista feitas aos alunos deste agrupamento, temos dois alunos do sexo masculino e uma aluna do sexo feminino, com idades entre os 15 e os 16 anos respetivamente. Os três alunos frequentam o 9º ano.

Embora as entrevistas fossem feitas em horários diferentes, ambiente calmo e tivéssemos dado a oportunidade de respostas abertas, os três alunos não se sentiram muito à vontade e as respostas foram simples, curtas e algumas idênticas, como demonstra o seguinte quadro:

Quadro nº6 – Questões colocadas aos dois alunos do agrupamento n.º1

| Questões   | Aluno A       | Aluno B            | Aluno C                |
|--|---------------|--------------------|------------------------|
| 5. O que mais gostas de fazer na escola?           | Amigos        | Nada               | Bar                    |
| 6. Que atividades tens fora da escola?             | Nenhuma       | Andar de bicicleta | Nenhuma                |
| 7. Em que área estás a fazer o estágio do teu PIT? | Cabeleireiro  | Oficina            | Oficina de carros      |
| 8. Porque escolhes-te essa área?                   | Não respondeu | Não sei            | Porque gosto de carros |
| 9. Existe mais alguma área que te interesse?       | Não           | Não                | Não                    |

Analisando estas respostas, constatou-se que pelo menos dois alunos, não demonstraram qualquer entusiasmo quando falamos na escola e nas atividades exteriores à escola. O mesmo acontece com o estágio (PIT), onde a aluna A passa uma tarde por semana e os dois rapazes um dia por semana, na mesma oficina mas com dias alternados.

De uma conversa informal, foi nos dito por dois dos aluno A e B que não foram eles que escolheram o local de estágio, “*era o que havia*”. Esta informação vai de encontro à informação dada pelos encarregados de educação e contra a informação dada pela coordenadora.

*Agrupamento nº 2 de Serpa: Entrevista aos alunos.*

Dos onze alunos em PIT, apenas foi possível entrevistar nove, uma vez que, dois encontravam-se a faltar por motivo de doença.

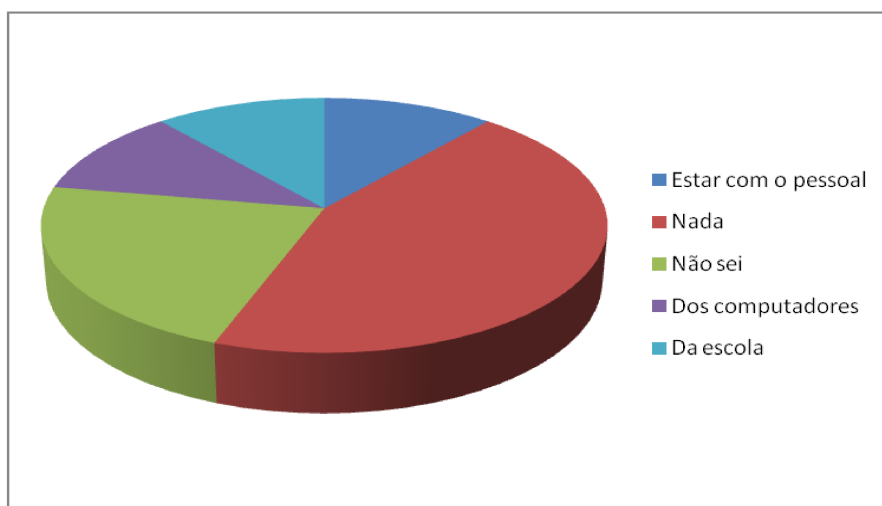
Dos nove entrevistados, sete são do sexo masculino e dois do sexo feminino. As idades variam entre os 15 e os 18 anos (inclusive).

Tal como aconteceu nas entrevistas realizadas no outro agrupamento, os encontros foram feitos em horários diferentes, ambiente calmo e foi dada a oportunidade de



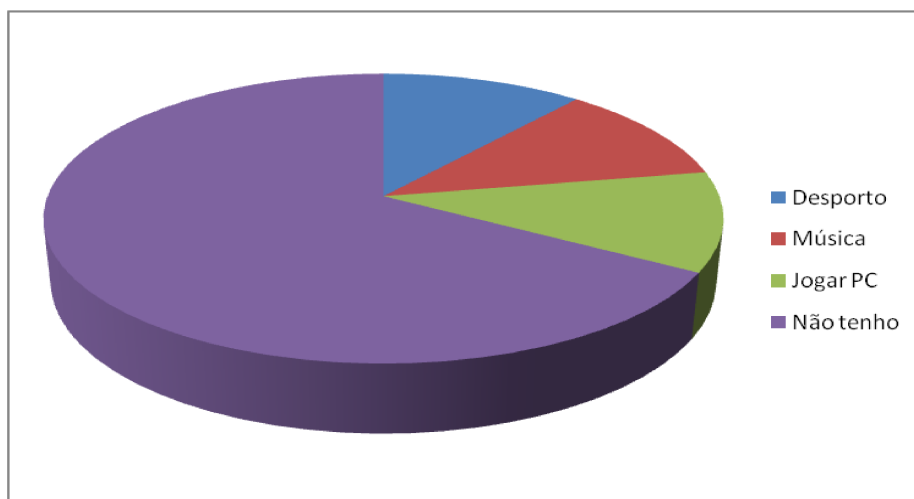
respostas abertas.

Gráfico 5- *O que mais gostas de fazer na escola?*



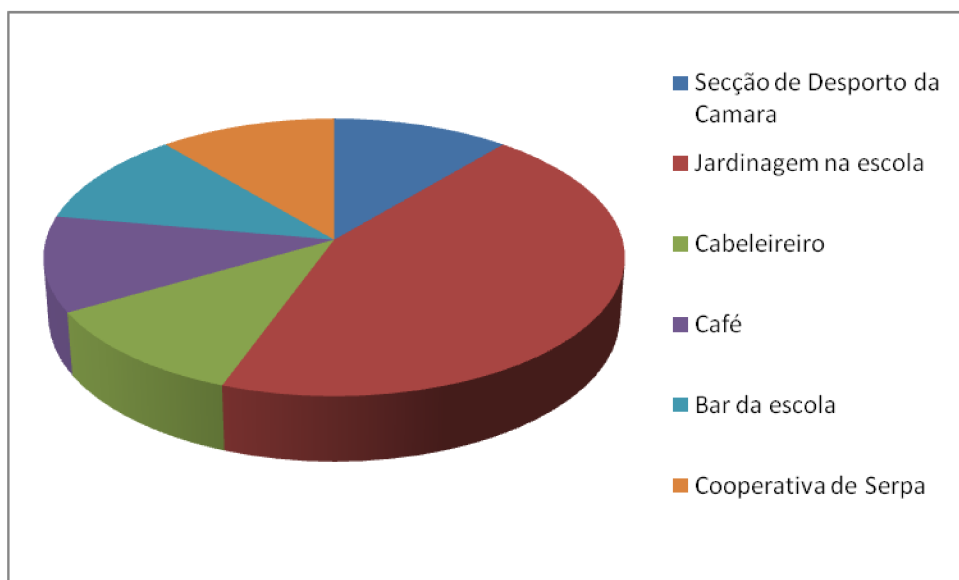
Como podemos verificar a resposta nada e não sei é a que os alunos utilizaram mais, quatro mencionam não gostarem de nada e dois não sabem. Apenas dois alunos indicam interesse específico e outro menciona o geral, da escola.

Gráfico 6- *Que atividade tens fora da escola?* constatamos:



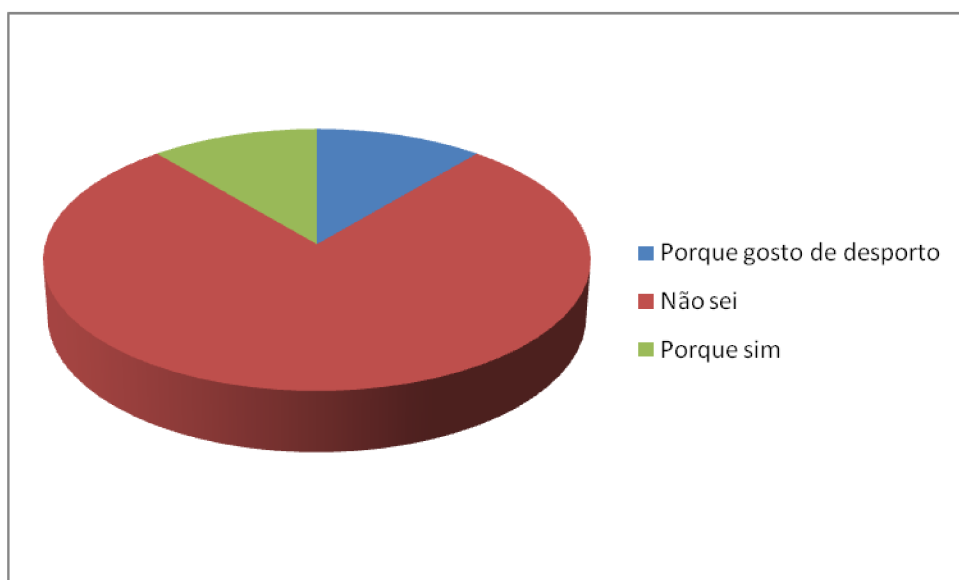
Mais uma vez a resposta são vagas e revela que a maioria não tem qualquer atividade fora da escola.

Gráfico 7- Área de estágio do PIT, aferimos que:



Cinco dos nove alunos entrevistados estão a realizar o seu PIT na escola, e quatro em instituições privadas e públicas.

Gráfico 8- *Porque escolhes-te essa área?* Deparamo-nos com o seguinte:



Apenas um aluno justifica a sua resposta pelo gosto por desporto, os restantes mencionam não saber o porquê da escolha.

Findou-se deste molde, que os alunos não foram devidamente compreendidos na escolha das áreas do PIT, decerto não foi feito um trabalho de oscultação e análise de competências, como é suposto.

Tal como os alunos do Agrupamento nº1, também estes responderam de forma negativa à questão número nove, não mencionando mais nenhuma área de interesse.

À semelhança dos seus educandos também os seus pais não se sentiram confortáveis, ainda que fossem reunidas todas as condições, respondendo de uma forma tímida.

Apenas nos foi possível entrevistar dois encarregados de educação, de cada Agrupamento, sendo o principal motivo o facto de residirem fora de Serpa.

Segundo Sampaio (1996), os pais, atualmente, estão demasiado ocupados e não têm “tempo” para dar atenção aos filhos, seja no campo escolar ou em casa, e por vezes delegam responsabilidades educacionais, esquecendo que a escola não pode educar sozinha e necessita da colaboração e participação da família para ajudar os alunos a ultrapassar os seus problemas e a crescer saudavelmente.

Quadro 7- Avaliação da participação da EE nas reuniões da equipa e participação na elaboração do PIT:

| Questões   | Enc. De Educação |
|--|------------------|
| 5. Costuma participar nas reuniões onde são definidas/ reajustadas as melhores estratégias para o sucesso do seu educando? | Não              |
| 6. Fez parte da equipa quando foi elaborado o PIT do seu educando?   | Não              |

Como se pode verificar, os encarregados de educação não são convocados a participar nas reuniões, nem fizeram parte da equipa quando o PIT foi elaborado.

É imprescindível que os profissionais conheçam bem a Família, segundo o ponto de vista de Faria (2010, p. 39).

Em concordância, Colôa (1996, p. 71) assegurou que *«à escola cabe estimular a família de modo a levá-la a participar, "criar-lhe habituação". À família cabe (re)descobrir as vantagens da participação na escola disponibilizando-se»*.

Santos (2007, p. 102) defendeu que *«Compete aos professores chamarem as*

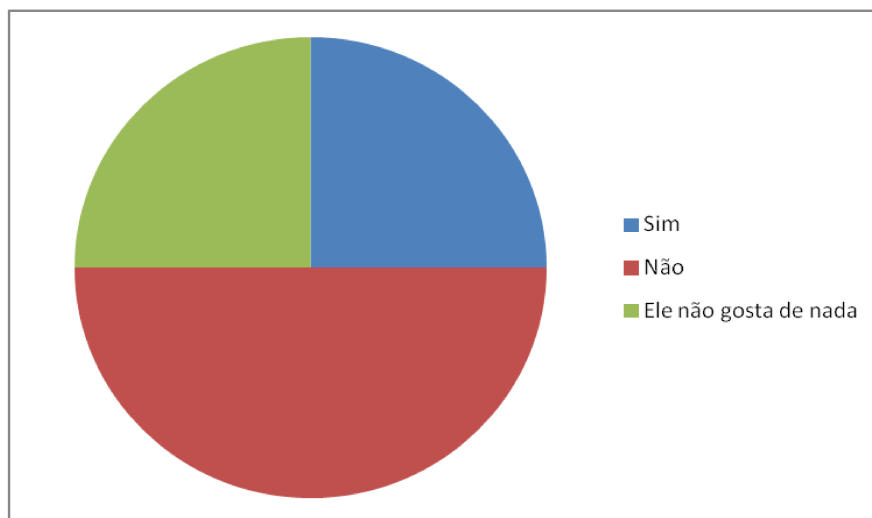
*famílias, enquanto (princi)pais responsáveis pela formação e desenvolvimento dos seus filhos, prevendo e aproveitando o sentido de oportunidade de intervenção na vida da escola.»*

Fialho (2011, p. 10) asseverou que compete ao Encarregado de Educação «*uma função facilitadora na relação que se estabelece entre a escola e a família da criança, entendendo-se este como o interlocutor privilegiado nessa relação.*»

A colaboração entre a Escola e a Família é proveitosa para ambas as partes, no parecer de Menezes (1990, como citado em Torres, 2000, p. 14) «*Com o envolvimento da família nas escolas, também os professores e as próprias escolas beneficiam com a cooperação da família. Os pais(...) ajudam a motivar e a estimular os seus filhos, podendo intervir atempadamente se verificar alguma alteração a nível cognitivo, comportamental, psicológico e social. Os professores poderão sentir, mediante a atitude participativa dos pais, que dispõem de uma rede de apoio promotora da sua integração na comunidade em que a escola se insere.*».

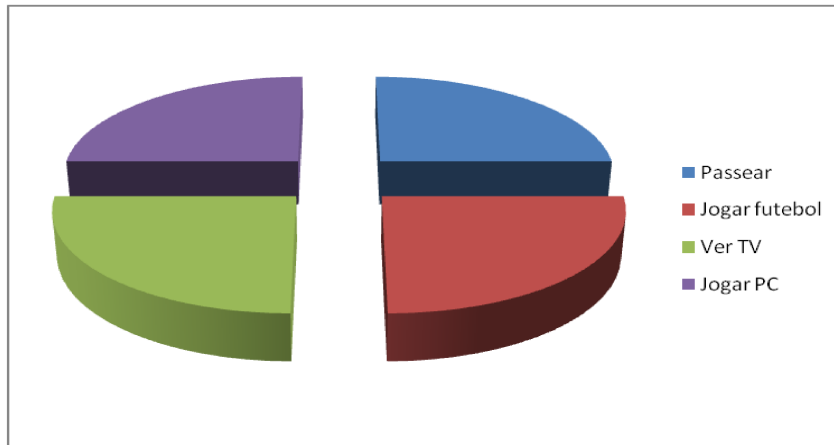
Gráfico 9 - *Sente que o seu educando está feliz com as decisões tomadas pela equipa?*

Constou-se que:



Cinquenta por cento dos encarregados de educação entrevistado, respondeu que sentem que o seu educando não está feliz com o PIT.

Gráfico 10- *O que é que o seu educando mais gosta de fazer?* obtivemos um leque de respostas vagas.



Nesta questão cada encarregado de educação mencionou uma atividade diferente, mas apenas um dos quatro, vai de encontro ao que o filho respondeu, sendo este o aluno que disse gostar de jogar computador (PC).

Analisou-se com estas entrevistas que estes encarregados de educação sentem a falta de entusiasmo/ interesse dos seus filhos no estágio.

Se pretendemos que o Aluno aprenda o que lhe é necessário para a sua vida no dia-a-dia, em casa, na Escola, nos tempos livres e na Comunidade, teremos que implicar as Famílias no processo educativo, só assim aumentarão as possibilidades de prática de atitudes e competências neste contexto, reiterou Bénard da Costa (2010, p. 30):

*«O envolvimento das famílias num processo pedagógico orientado pelo princípio da funcionalidade é tão natural que este processo não pode existir sem este envolvimento».*

Quadro n.º 8- Perspetivas de futuro para o educando.

| Questões                                     | Enc. De Educação  | Enc. De Educação  | Enc. De Educação   | Enc. De Educação                            |
|--|---|---|--|---|
| 9. Como perspetiva o futuro do seu educando? | Gostava que arranjasse um trabalhinho, temos muitas despesas. | Só de pensar nisso fico doente. Não há trabalho nenhum. | Não sei, gostava muito que ele arranjasse um trabalho na camara para ter o seu dinheiro. | Não sei, aqui não há trabalho para ninguém. |

É notório que estes encarregados de educação têm dificuldade em perspetivar uma

continuidade laboral após o fim da escola e revelam preocupação com o futuro dos seus filhos, sobretudo por motivos económicos.

À última questão, *Gostaria de acrescentar alguma coisa?* todos os encarregados de educação responderam de molde negativo.

M. Alves (2009, p. 48) defendeu que *«na sociedade actual o papel dos técnicos, como parceiros e não como actores principais no processo de intervenção, é o de envolver as famílias (...) esse envolvimento passa pela partilha (...) por capacitar a família a operacionalizar competências, identificar capacidades (...), ensinando-lhe competências fundamentais/funcionais ao seu progresso»*; reconhecer que vale a pena investir naquele jovem e criar expectativas positivas em relação ao seu futuro.

*«A necessidade de os pais interagirem com os professores e vice-versa baseia-se na convicção da importância da partilha de responsabilidades, informação, poder de decisão (...) Um processo que é um dos principais factores de sucesso e o que melhor se correlaciona com ganhos futuros»* (Colôa, 1996, p. 83).

Igual perspetiva defendeu Torres (2008, p. 10) ao declarar que *«a escola sozinha é incapaz de vencer a batalha do sucesso educativo. Torna-se necessário o apoio e colaboração das famílias para a contribuição de um desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens»*.

Bénard da Costa (2010, p. 31), também, afirmou que os familiares, amigos, conhecidos e muitas outras pessoas que interagem com o Aluno, verdadeiros apoios naturais, têm uma tendência natural para cooperar, ensinando e resolvendo problemas das pessoas com NEE. De um modo geral, esta disponibilidade não é suficientemente aproveitada, pensando-se que o ensino e o apoio é um exclusivo de profissionais.

Torres (2008, p. 9) reforçou a ideia ao afirmar que *«para haver um sucesso na educação das crianças, é necessário conciliar esforços entre os diferentes agentes educativos: pais, professores e membros da comunidade. A tónica deve assentar na solidariedade, na construção de uma autêntica comunidade educativa.»*.

No quadro seguinte comparou-se as respostas dadas pela coordenadora do Agrupamento nº1 e pela coordenadora do Agrupamento nº 2 de Serpa. Ambas as docentes têm idade compreendida entre 41 e 50 anos. As duas docentes são de sexo

feminino, com tempo de serviço entre 15 a 24 anos e com Especialização em Ensino Especial.

Quadro n.º9 - Número de alunos NEE; Convocatória do EE para reuniões de PIT e a sua periodicidade.

| Questões  | Coordenadora de EE<br>do Agrup. N.º1                     | Coordenadora<br>de EE<br>do Agrup. N.º2 |
|---|--|---|
| 6- Quantos alunos acompanha com Necessidades Educativas Especiais?  | Mais de 20   | Mais de 20                              |
| 7- O encarregado de educação é convocado para integrar as reuniões da equipa para a elaboração/ proposta de alteração do PIT do seu educando? | Sim  | Sim                                     |
| 8- Se sim, quando?  | No 1º e 2º período, no período das reuniões intercalares | Durante o 1º período.                   |

Conclui-se com o resultado destas entrevistas, que existem algumas discordâncias com as repostas dos alunos, assim como, com a dos encarregados de educação.

Ambas as coordenadoras respondem que os encarregados de educação participam nas reuniões da equipa para a elaboração/ proposta de alteração do PIT do seu educando, porém todos os encarregados de educação entrevistados, reponderam negativamente.

Quadro n.º10- Competências do aluno e adequação ao posto de trabalho.

|  |  |  |
|--|--|--|
| 9- Como são detetadas as competências dos alunos?<br><br>Como são adequadas essas competências a um posto de trabalho?<br><br>Como é apresentado o posto de trabalho ao aluno? | Através da equipa.<br><br>É trabalho do professor de ensino especial.<br><br>Com uma visita. | São responsabilidades do professor de ensino especial. |
|--|--|--|

Em relação à questão sobre a forma como são detetadas as competências dos alunos, como é que são adequadas a um posto de trabalho e como lhe é apresentado o

posto de trabalho, a resposta cai sobretudo sobre o professor de ensino especial que acompanha o jovem.

Quadro n.º11- Inclusão dos alunos nos locais de estágio.

|   |           |           |
|---|-----------|-----------|
| 10- De um modo geral, considera que os alunos com NEE sentem-se incluídos quando iniciam o estágio (s) proposto em PIT? | Às vezes. | Às vezes. |
|---|-----------|-----------|

A resposta “às vezes” quando questionamos se os jovens se sentem incluídos quando iniciam o estágio, deixa-nos dúvidas sobre as escolhas feitas e todo o trabalho que profetiza o PIT.

Quadro n.º12- Inclusão do jovem após terminar o PIT; Sugestão de alterações; Apoio do agrupamento na inclusão dos alunos com PIT na comunidade.

|  |  |   |
|--|--|---|
| 11- Tem ideia do número de alunos que após concluir o PIT, conseguem continuar nos locais de estágio?    | Não  | Não   |
| 12- Quais são as possibilidades de inclusão após o PIT?  | São muito poucas, as pessoas ainda têm a mente fechada e acham estes jovens incapazes.                               | É o primeiro ano que estou neste Agrupamento, não conheço a realidade.  |
| 13- Que alterações sugeria para que os alunos com PIT tivessem mais sucesso na sua inclusão comunitária? | Gostava que tivessem mais sítios para experimentarem e um período de despiste vocacional para analisar competências. | Iniciava o PIT mais cedo e com rotatividade de funções. Quando gostassem, passariam a ter mais tempo do que só uma tarde. |
| 14- Qual o apoio dado pelo agrupamento na inclusão dos alunos com PIT na comunidade?                     | O Agrupamento faz tudo o que pode, mas já não é responsabilidade nossa quando saírem daqui.                          | Tal como já disse, é o primeiro ano que estou neste agrupamento, mas penso que são feitos todos os contatos possíveis.    |

Verificou-se ainda que nenhum destes jovens irá continuar com o estágio após terminar o PIT e que a inclusão laboral após o término escolar é ainda vista como



inexistente, pois segundo uma das professoras, que é a efetiva e residente em Serpa, as pessoas ainda julgam estes jovens como incapazes.

Aferiu-se que ambas sugerem mudanças de forma a existir sucesso na sua inclusão comunitária, porém não é esclarecedor o que cada agrupamento faz nesse sentido.

Para que seja possível criar situações que levem a respostas eficazes para a integração laboral dos alunos com NEE, conclui-se que nos devemos preocupar com a formação e verdadeira dedicação de todos os agentes envolvidos no processo desses alunos, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas e inoperantes.

## **Parte III**

## **1. Projeto de Intervenção**

### **1.1- Introdução e enquadramento do projeto**

No sentido de dar continuidade ao presente estudo e tendo em conta a especificidade que o trabalho com jovens com NEE requer, surgiu a necessidade de preparar uma proposta de intervenção.

Esta proposta, incide na criação do projeto “Novo Trilho”, que se traduz como uma nova resposta aos jovens, com a possibilidade de um novo caminho na sua vida.

O projeto visa a criação de um modelo de integração, progressiva na transição de jovens com deficiência para uma vida adulta ativa na comunidade, através da inclusão socioprofissional após a escolaridade obrigatória.

Pretende-se assim, envolver uma rede comunitária constituída por entidades públicas e privadas do concelho de Serpa, além do jovem e da sua família, só assim, se poderiam criar as pontes necessárias para que estes jovens conseguissem a integração a que têm direito, junto da sua área de residência.

É extremamente importante informar e sensibilizar a comunidade para as capacidades e não incapacidades destes jovens.

Ter um trabalho, ter oportunidade de escolha e alguma independência, para aqueles que conseguem, é um direito de qualquer jovem, após concluir a escolaridade obrigatória.

Se for feita uma avaliação pelo prisma económico, vai ser, inclusive, uma forma de ajudar na economia do nosso país. Hoje em dia, um aluno tem um custo bastante elevado para o aforro do estado. Com a ajuda desta integração, seria possível rentabilizar o investimento que é feito em período escolar, tal como acontece a qualquer jovem.

Se, por sua vez, fizermos uma observação mais humana, percebemos claramente que não só estamos a ajudar um jovem e a sua família, como a própria sociedade em que este está inserido.

Com o auxílio da Pais em Rede, o projeto de apoio à Transição para a Vida Pós-Escolar “Novo Trilho”, surge tendo em consideração as necessidades identificadas pelas escolas ao nível do apoio aos alunos com NEE em fase de transição para a vida adulta (TVA), e tendo como referência de intervenção o modelo do planeamento centrado na pessoa (PCP).

Esta vertente pretende apoiar os alunos com NEE no desenvolvimento dos Planos Individuais de Transição (PIT) e tem como finalidade facilitar o processo de transição da escola para o mercado de trabalho, promovendo a capacitação e aquisição de competências sociais e contribuindo para a sua inclusão, proporcionando-lhes a oportunidade de desenvolver atividades de cariz prático em contexto comunitário.

Esta metodologia consiste na realização por parte dos alunos de experiências de trabalho/estágios, em contexto real (em serviços ou empresas da localidade).

O Projeto carece de Técnicos de Transição que prestem apoio ao nível do levantamento e identificação das tarefas a realizar, acompanhamento do jovem em contexto de estágio, articulação e contacto com a empresa. Todo este trabalho é levado a cabo em estreita colaboração com as escolas e integrado no PIT, assim como, com o município, que tem aqui um papel importantíssimo de apoio e de mediador com as empresas e particulares do concelho.

O PCP, metodologia subjacente a todo o projeto, assenta na valorização da pessoa enquanto ser autodeterminado. Esta filosofia de trabalho traduz-se em princípios como: o respeito pelos direitos humanos; a constatação de que os indivíduos só se realizam em comunidade e que existem necessidades intrínsecas a todos, independentemente da sua condição (autonomia, individualidade, aceitação, amor, aprendizagem, estatuto social, segurança e cidadania).

## **2. Objetivos**

### **2.1- Objetivo geral**

Facilitar e promover a integração socioprofissional do jovem com deficiência ou incapacidade, através da construção de uma rede comunitária, de apoio, capaz de criar respostas no sentido da promoção da autonomia.

## 2.2- Objetivos específicos

- Identificar as respostas de trabalho para estes jovens no concelho de Serpa;
- Sensibilizar a comunidade no processo de inclusão profissional de jovens com necessidades especiais;
- Conceber uma resposta inovadora de inclusão social para jovens com necessidades especiais após o percurso escolar;
- Acompanhar e sensibilizar as famílias, de modo a promover um maior conhecimento, envolvimento e participação das mesmas.

## 3. Princípios e valores

Os princípios e valores em que este projeto se ancora são, entre outros:

- As pessoas apenas se realizam, enquanto cidadãos, pela participação na sua comunidade;
- É possível ajudar as pessoas com limitações a encontrarem um estatuto relevante nas comunidades a que pertencem;
- As comunidades, quando se sentem apoiadas, são recetivas ao estabelecimento de parcerias;
- Ter uma vida estruturada e ser valorizado pelos outros são elementos centrais da qualidade de vida.

## 4. Público- alvo

- Jovens em período escolar, com PIT.
- Adultos com incapacidades sem respostas, com idade inferior a 30 anos.

## **5. Recursos**

- Comissão instaladora (dois pais de jovens com incapacidades, um professor de ensino especial, um psicólogo e uma técnica do município).
- Um coordenador/ dinamizador responsável pelas ações a desenvolver no âmbito do projeto, sendo que este pode coincidir com uma das cinco pessoas anteriormente referidas.

## **6. Parcerias**

- Seria feita a proposta ao município de dois anos, para que fossem cedidas instalações, transporte e apoio financeiro.
- Juntas de freguesia.
- Empresas públicas e privadas do concelho.
- Guarda Nacional Republicana.
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em risco.
- Santa Casa da Misericórdia.
- Centro de Saúde de Serpa.
- Creche, Jardim de Infância Nossa Senhora da Conceição.
- Agrupamento nº 1 e nº 2 de Serpa.
- Instituto Politécnico de Beja.

## **7. Cronograma**

Para que um projeto com estas características, e sendo este inovador no concelho, é necessário tempo para que o mesmo resulte, logo a previsão de

implementação do mesmo seria de um ano, com previsão de início em outubro, dividindo-se nas seguintes fases:

#### **1ª Fase**

- Sensibilização da comunidade para este tipo de projeto com o apoio do município;
- Articulação com os agrupamentos de forma a identificar os jovens com PIT ou os que tivessem terminado nos últimos dois anos;
- Reuniões com o município e com empresas (particulares e públicas), de forma a dar a conhecer o projeto e conseguir a sua parceria;

#### **2ª Fase**

- Despiste vocacional de acordo com interesses, capacidades e motivação dos jovens;

#### **3ª Fase**

- Experimentação em contexto real de trabalho/observação de vários tipos de trabalho/treino de tarefas dos jovens em empresas do concelho;

#### **4ª Fase**

Integração dos jovens no mundo de trabalho.

### **8. Metodologias**

As atividades e despiste vocacional, são negociadas com cada jovem, em função dos seus sonhos, capacidades e motivações, seguindo o planeamento centrado na pessoa, em que permite identificar os sonhos e capacidades de cada jovem, e procurar uma resposta minimamente consistente aos desejos de cada pessoa.

## Considerações finais

Esta investigação realizou-se, acima de tudo, em benefício dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais, na medida em que aspirou ser um contributo para sensibilizar a Comunidade para as capacidades dos jovens com NEE, bem como para a efetiva implementação do Processo de Transição neste Concelho e, consequentemente, facilitar a posterior integração destes jovens na vida pós-escolar.

A promoção de competências no desenrolar dos estágios laborais permite-nos criar expectativas positivas em relação ao futuro dos jovens com NEE, no âmbito do prosseguimento de estudos (transição para o Ensino Secundário com CEI) ou o exercício de uma atividade laboral (ingresso numa atividade profissional com apoios).

Estas expectativas refletiram a importância dos Planos Individuais de Transição para a Vida Pós-Escolar, adulta e ativa dos jovens com NEE, acreditando que estes poderão constituir um contributo para a formação e encaminhamento profissional destes jovens e a sua empregabilidade.

Para Afonso (2005, p. 65), uma escola inclusiva só se concretizará, efetivamente, se houver uma saída adequada para os jovens que a frequentam, *«muito há ainda para fazer neste campo, mas isso torna-se cada dia mais urgente sob pena de que um investimento feito numa escola que se pretende inclusiva se perca por falta de articulação com o período pós-escolar, ou seja, com a vida real, normal de cada um que é um direito inalienável de todos quaisquer que sejam as suas características e diferenças»*.

No decurso do Processo de Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar, todos os intervenientes constataram a existência de muitas dificuldades, com destaque para a falta de oferta de emprego, as dificuldades em a sociedade aceitar as pessoas com NEE, a falta de empresas para receberem alunos para estágio laboral, os poucos apoios disponibilizados pelas instituições públicas e o desconhecimento por parte das empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE.

Consciente desta realidade, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação desenvolveu um estudo coordenado por Soriano, (2002, p. 19), em que identificou os aspetos chave que atuam como barreiras e como



facilitadores num Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar: *«a existência e a implementação de medidas de políticas e práticas; a participação do Aluno e o respeito pelas escolhas pessoais; o desenvolvimento de um Programa Educativo Individual adequado; o envolvimento e a cooperação entre todos os profissionais envolvidos; o relacionamento entre a Escola e o mercado de trabalho; a transição para o emprego é parte de um longo processo».*

Em Portugal, foi publicado um estudo pelo Ministério da Educação, sob a coordenação de Bénard da Costa (2004, pp. 55-58), que reconheceu que são muitas as dificuldades que pululam o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar: *«Dificuldades de aceitação de estágios pelas Empresas e encontrar emprego»;* *«Dificuldades inerentes aos Alunos»*, (falta de competências para atividades laborais, falta de habilitações, pouca autonomia, deficiências intelectuais, motoras, ou de comunicação, entre outras):

- *«Dificuldades inerentes ao sistema educativo»* (falta de recursos humanos, dificuldade das Escolas em organizarem programas de formação laboral e de Transição, e em se articularem com Serviços e Instituições);
- *«Dificuldades inerentes à formação laboral»;*
- *«Dificuldades inerentes ao local de residência»* (não aceitação destes jovens por parte da população e a falta de transportes);
- *«Dificuldades inerentes à Família»* (baixas expectativas dos Pais em relação aos filhos não aceitação de programas de cariz funcional, a falta de colaboração na sua educação e as deficitárias condições sócio económica);
- *«Dificuldades de enquadramento dos jovens quando saem da Escola»* (falta de apoio dos serviços oficiais e instituições privadas aos alunos e suas famílias, assim como de emprego protegido ou outras alternativas ao emprego normal); *«Legislação»* que abranja a Transição e a inserção sócio laboral destes Alunos ou a não aplicação da Legislação existente.

A falta de Legislação específica sobre as experiências laborais em espaços da Comunidade, no âmbito do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, foi reafirmada neste estudo. Recomendou-se como prioridade a definição de Legislação que

incentive as empresas a aceitar os alunos com NEE e de legislação que promova o estabelecimento de parcerias, deste modo poderemos colmatar algumas das dificuldades do Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar.

Conclui-se que os Planos Individuais de Transição, contando com a participação ativa e responsável da Escola, da Família, da Comunidade e do Estado, podem contribuir, significativamente, para a formação e encaminhamento profissional destes jovens e a sua empregabilidade, ou seja, para a Vida Pós-Escolar, Ativa, Autónoma e Inclusiva.

Para que a mudança ocorra, e não pode haver demasiada pressa, tem de se construir caminhos, e os construtores têm de ser os pais, os professores, os auxiliares, os técnicos e os alunos.

Com o alargamento do ensino obrigatório, os problemas avolumaram-se. Os três anos do ensino secundário são preciosos para que os jovens façam uma transição real da escolaridade para a vida adulta. Este período abre oportunidades à escola de se envolver com a comunidade e de a ajudar a comprometer-se.

Em consequência dos resultados obtidos nesta investigação e em concordância com a bibliografia consultada, pretendeu-se propor algumas sugestões, que poderão contribuir para um melhorar o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar dos jovens com NEE:

- ❖ O Ministério da Educação ou as Autarquias atribuírem distinções às empresas que recebem alunos com Necessidades Educativas Especiais para estágios laborais (reduções fiscais, reconhecimento social...), à semelhança das recomendações de Soriano, Bérnard da Costa e F. Alves (2002, p. 39; 2004, p. 80; 2009, p. 150);
- ❖ A Escola acompanhar a integração socioprofissional dos jovens com NEE no mercado de trabalho, durante os dois anos subsequentes à sua saída, tal como recomendaram Bénard da Costa (2004, p. 82), Soriano (2002, p. 40; 2006, p.17) e F. Alves (2009, p. 152);
- ❖ Por último, a sugestão mais ambiciosa que apresentamos é a criação de um núcleo de apoio a jovens em processo de transição para a vida ativa, em parceria

com a Pais em Rede e com o município, criando uma rede de parceiros com toda a comunidade e instituições do concelho de Serpa.

Ajudar a mudar mentalidades é difícil, mas não é impossível!

Segundo o Dr. Mário Pereira, todo o ser humano tem direito a três realidades: ser amado, à educação e à sua dignidade.

*«Queremos ter uma profissão, conseguir um emprego, ter uma família, uma casa, ser membros activos da sociedade e ser felizes como toda a gente.»*

(Jovem anónimo, como citado em Soriano, 2006, p. 19).

## **Referências Bibliográficas:**

Afonso, C. M. P. (2005). Inclusão e mercado de trabalho: papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*, 10, 53-66. Recuperado em 05 de Outubro, 2010, de

[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/26/SeE10\\_InclusaoCarlosAfonso.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/26/SeE10_InclusaoCarlosAfonso.pdf)

, C. A. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M. (1997) - *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alves, F. J. P. (2009). *Transição Para a Vida Adulta: Experiências de Aprendizagem Integrada*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Alves, F. J. P. (2009b). *Transição da escola para a vida adulta: experiencias de aprendizagem integrada*. Dissertação para grau de Mestre. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.

Alves, M. M. S. C. A. (2009). *Transição para a vida pós- escolar de alunos com NEE: perspectivas sobre duas realidades escolares*. Trabalho de Projeto para obtenção de grau de Mestre. Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação. Castelo Branco.

ALVES, M. (2008), *Juventudes e Inserção Profissional*, Lisboa, Educa/Ui&dCE

Armstrong, F., & Barton, L., (2003). *Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education»*. In: Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?*. Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).

Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.

BARROSO, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Batanero, J. M. F. e Oliveira, J. F. M. (2007). Representações sobre a inserção na vida activa de jovens com trissomia 21. Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 15 (57), 565-578.

Bautista, R. (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.

Bell, Judith (2008). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa, Gradiva, 4.<sup>a</sup> Edição.

Bénard da Costa, A. M. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 6 de Janeiro, 2011, de <http://inclusaoaquilino.blogspot.com/2007/11/educacao-e-transio-para-vida-pscolar.html>

Bénard da Costa, A. M. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Recuperado em 20 de Abril, 2017, de [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_46.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf)

Bénard da Costa, A. M. (Org.) (2010). *Transição para a Vida Adulta, Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

BOAL, A. (1996). *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1991). *A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.

Canastra, G. (2009). Transição para a Vida Activa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: para uma cultura de autodeterminação. *Itinerários*, 2.<sup>a</sup> Série, (9), 11-23.

Capucha, L. (Org.). (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*.

Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011: Avaliação na Educação Pré-escolar;

Colôa, J. (1996). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Jean Piaget.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, Lda.

Conselho da Europa. (1996). *Carta Social Europeia* (revista). Estrasburgo

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2004). *Inclusão*. Porto: Porto Editora

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Costa, P. et al. (2004). *Juntos no Desafio – um guia para a promoção de competências parentais*. Leiria: Textiverso

DGIDC.DGIDC. (2006). Centro de Recursos. Obtido em 20 de Abril de 2017, de DGIDC: <http://www.dgicd.min-edu.pt/especial/PDF/DocreconversaoEscolasEspeciais.pdf>

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Bruxelas: Victoria SORIANO.

Agency for Development in Special Needs Education. (2006). *Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Bruxelas: Victoria SORIANO.

Faria, E. F. (2010). *A Cultura de Escola e a Inclusão dos Alunos com Perturbação do Espectro Autista das Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch no Ensino Regular do 1.º Ciclo*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

Ferreira, S. S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma.

Fialho, A. J. (2011). O Papel e a Intervenção da Escola em Situações de Conflito Parental. *verbojuridico.net*, 1-40. Recuperado em 29 de Setembro, 2011, de [http://www.verbojuridico.com/doutrina/2011/antoniojosefialho\\_papelintervencoescola](http://www.verbojuridico.com/doutrina/2011/antoniojosefialho_papelintervencoescola).

Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas* (2.ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.

GOMES, J. B. (2001). *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar.

Grave-Rendes, Lurdes (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na sala de Aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Coleção Estratégias Educativas. Porto: Porto Editora.

Jardim, J. (2010). *Programa de desenvolvimento de competências Pessoais e Sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.

Jesus, S.N. & Martins, M. M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. 1ª edição. Edições Asa.

Kohler, P. (1996). Preparing Youths with Disabilities for Future Challenges: A Taxonomy for Transition Programming. In P. Kohler, Taxonomy for Transition Programming: Linking Research and Practice. Champaign: Transition Research Institute.

Kohler, P., & Rusch, F. (1994). School-to-work transition: Identification of employment-related outcome and activity indicators and. In P. Kohler, & F. Rusch, Employment of Youth with Disabilities: Outcomes, Activities and Indicators . Champaign: University of Illinois, Transition Research Institute.

Kohler, P., & Field, S. (2003). Transition-Focused Education: Foundation for the Future. The Journal of Special Education.

Lima, J. A. e Pacheco, J. A. (Orgs.). (2006). Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora.

Lincoln, Y. & Guba, E. (2006) Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes In Denzin, N., Lincoln, Y. e Col., (2006). O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens. São Paulo: Ed. Artmed.

Luecking, R.G. e Wittenbur, D.C. (2009). *Prestação de apoio a jovens com deficiência que se transpõem para a idade adulta: descrições de casos da demonstração de transição juvenil*. J Vocational Rehabil.

Marchesi et al. (Org.), Desenvolvimento Psicológico e Educativo: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Medicas.

Martin, J., Van Dycke, J., Greene, B., Gardner, J., Christensen, W., Woods, L., et al. (2006). Direct Observation of Teacher-Directed IEP Meetings: Establishing the Need for Student IEP Meeting Instruction. *Exceptional Childre* , 72 (2), 187-200.

Martins, R. (2001). Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade- As *Práticas entre o Instrumental e o Relacional*. In Progressos em Psicomotricidade. Lisboa: Edições FMH.



Mendes, M. da C. R. (2010). *Transição Para a Vida Adulta dos Jovens com Deficiência Mental – Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2.º e 3.º ciclo*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Ministério da Educação. (1986). Lei n.º46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República*, I Série, n.º 237, 3067-3081.

Ministério da Educação. (1991).Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto de 1991. *Diário da República*, 1.ª série- A n.º 193.

Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 4, 154-164.

Ministério da Educação (2009). Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 166, 5635-5636.

Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?” *Análise Psicológica*, 17, 121-126.

Nielsen, L., (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – um guia para professores*, Porto Editora.

Niza, S. (1996). *Escola Inclusiva Evolução e Perspectivas*. 1º Seminário sobre cidadania e direito à inclusão. Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias, 21 de Maio.

Pardal, L. & Correia, E.(1995) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto: Areal.

Perrenoud, Ph. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (27-73). Coimbra: Almedina.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, S. (2009). *Inclusão Social dos Jovens com Deficiência Mental: O papel da formação profissional*. Tese de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Rieser, R. (2006). Inclusive Education or Special Needs: Meeting the Challenge of Disability Discrimination in School. In Cole, M (Ed.) *Education Equality and Human rights*. (Chapter 8) London: Routledge.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.

Sampaio, D. (1996). *Inventem-se Novos Pais* (9.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Caminho.

Sanches, I.R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto editora.

Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla

Smith, D. D. (2008) *Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão*. 5.ed. Porto Alegre: Artmed.

Soriano, V. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus* (Trad. Agência Europeia). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego* (Trad. Agência Europeia). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*.

Torres, R.M, (2000). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: Hadad, S., De Tommasi, W. (org). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 3 ed. São Paulo: Cortez.

Torres, Z. (2008). *A Influência das Práticas Parentais Educativas no Desenvolvimento de Perturbações na Infância e Adolescência*. Tese de Doutorado. Universidade de Málaga.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vasques C., Bautista. Rublescky A. (2003). Educação e Transtornos Globais do Desenvolvimento: em Busca de Possibilidades. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vieira, F. D. e Pereira, M.C. (2003). *Se Houvera Quem me Ensinará... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 15, 297-304.

---

*Apêndice 1*

## Apêndice 1- Entrevista aos alunos

### Inquérito por Questionário

Este questionário foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor.

O projeto de investigação em causa baseia-se na necessidade de perceber como é feita a inclusão profissional e social dos jovens com incapacidades no concelho de Serpa.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas.

Não está perante um teste com respostas certas e erradas, mas apenas com um conjunto de questões sobre as quais pretendemos conhecer a sua opinião. Solicitamos-lhe, pois, respostas verdadeiras.

A sua opinião é muito importante.

Obrigada pela colaboração.

#### I - Dados do aluno

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

Masculino ( ) Feminino ( )

3. Ano que frequenta: \_\_\_\_\_

4. Escola: \_\_\_\_\_

5. O que mais gostas de fazer na escola?

---

---

6. Que atividades tens fora da escola?

---

---

7. Em que área estás a fazer o estágio do teu PIT?

---

---

8. Porque escolhes-te essa área?

---

---

9. Existe mais alguma área que te interesse?

---

---

Grata pela tua colaboração.

Guadalupe Charraz



## Apêndice 2- Entrevista ao EE

### Entrevista ao Encarregado de Educação

Este questionário foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor.

O projeto de investigação em causa baseia-se na necessidade de perceber como é feita a inclusão profissional e social dos jovens com incapacidades no concelho de Serpa.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas.

Não está perante um teste com respostas certas e erradas, mas apenas com um conjunto de questões sobre as quais pretendemos conhecer a sua opinião. Solicitamos-lhe, pois, respostas verdadeiras.

A sua opinião é muito importante.

#### Objetivo Geral

Conhecer a situação profissional e social dos jovens com incapacidades que frequentam o ensino secundário desde o prolongamento da escolaridade obrigatória.

#### I - Dados do encarregado de educação

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

Masculino ( ) Feminino ( )

3. O seu educando frequenta o ano: \_\_\_\_\_

4. O seu educando frequenta a Escola:

---

---



5. Costuma participar nas reuniões onde são definidas/ reajustadas as melhores estratégias para o sucesso do seu educando?

---

---

6. Fez parte da equipa quando foi elaborado o PIT do seu educando?

---

---

7. Sente que o seu educando está feliz com as decisões tomadas pela equipa?

---

---

8. O que é que o seu educando mais gosta de fazer?

---

---

9. Como perspetiva o futuro do seu educando?

---

---

10. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

---

---

Grata pela sua colaboração.

Guadalupe Charráz



### Apêndice 3- Entrevista aos Coordenadores de Ensino Especial

Este questionário foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor.

O projeto de investigação em causa baseia-se na necessidade de perceber como é feita a inclusão profissional e social dos jovens com incapacidades no concelho de Serpa.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas.

Não está perante um teste com respostas certas e erradas, mas apenas com um conjunto de questões sobre as quais pretendemos conhecer a sua opinião. Solicitamos-lhe, pois, respostas verdadeiras.

A sua opinião é muito importante.

Obrigada pela colaboração.

Preencha, sempre que possível, com um X.

#### I - Dados Pessoais e Profissionais

1. Idade:

Menos de 30 anos ( ) De 30 a 40 anos ( ) De 41 a 50 anos ( ) Mais de 50 anos ( )

2. Sexo:

Masculino ( ) Feminino ( )

3. Tempo de serviço: (contado até ao 31/08/2016)

Até 5 anos ( ) De 6 a 14 anos ( ) De 15 a 24 anos ( ) Mais de 25 anos ( )

4. Categoria profissional:

Docente do Quadro de Agrupamento ( )

Docente do Quadro de Zona Pedagógica ( )

Docente Contratado ( )

5. Habilitações literárias:

Bacharelato ( ) Licenciatura ( ) Pós- Graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Docente de Ensino Especial

6. Quantos alunos acompanha com Necessidades Educativas Especiais?

1 a 6 ( )    7 a 13 ( )    14 a 20 ( )    mais de 20 ( )

7. O encarregado de educação é convocado para integrar as reuniões da equipa para a elaboração/ proposta de alteração do PIT do seu educando?

Sim ( )    Não ( )

8. Se sim, quando?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Como são detetadas as competências dos alunos?

Como são adequadas essas competências a um posto de trabalho?

Como é apresentado o posto de trabalho ao aluno?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. De um modo geral, considera que os alunos com NEE sentem-se incluídos quando iniciam o estágio (s) proposto em PIT?

Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

11. Tem ideia do número de alunos que após concluir o PIT, conseguem continuar nos locais de estágio?

Sim ( ) Não ( )

Se respondeu sim, indique o número. \_\_\_\_\_

Quais são as possibilidades de inclusão após o PIT?

12. Que alterações sugeria para que os alunos com PIT tivessem mais sucesso na sua inclusão comunitária?

---

---

---

---

Qual o apoio dado pelo agrupamento na inclusão dos alunos com PIT na comunidade?

---

---

---

Grata pela sua colaboração.

Guadalupe Charraz